Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370870
Centre d'intérêt: 570

L'Evaluation d'un nouveau régime pédagogique / Andrée Dandurand, Robert Gagnon, Guy Monette, Yvon Rodrigue. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation permanente, 1972.
2 v. ; 22x28 cm.

Titre de la couv. "Centre coopératif SESAME: diverses expériences d'intégration du travailleur-étudiant dans son processus éducatif". Bibliogr.: f. [45-46]. Dépouillement: v. 1. Le travailleur-étudiant face à un nouveau régime pédagogique -- v. 2. Un nouvel instrument d'appréciation de l'environnement éducatif du travailleur-étudiant.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Régime pédagogique *Education permanente *Evaluation de programmes *Audiovisuel *Moyen d'enseignement *Matière à option *Evaluation par l'étudiant *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *SESAME (Projet)

En août 1970, le Centre coopératif SESAME entreprenait des recherches sur certaines implications de l'introduction, en éducation des adultes, des moyens techniques d'enseignement. L'objet de ce rapport est d'analyser les réactions d'un groupe de travailleurs étudiants face au nouveau régime pédagogique expérimenté auprès d'eux en 1971-1972. Le tome I décrit les principales caractéristiques de ce régime, la méthodologie suivie au cours de la recherche-action ainsi que les résultats obtenus en regard de l'impact de la production audiovisuelle, des cours optionnels et de quelques variables socio-économiques. Le tome II est une étude centrée sur l'instrument issu de cette recherche: son rationnel, son contenu et sa structure, quelques-unes de ses caractéristiques métriques, ses possibilités et ses limites.

L'instrument de recherche utilisé a été un questionnaire-sondage comportant 84 énoncés qui concernaient l'enseignement comme tel et l'environnement éducatif, précédés de sept questions de renseignements généraux. Il a été administré en classe à 85 répondants (14 autres étudiants étant absents), répartis en quatre groupes; l'anonymat des réponses était respecté; la passation du questionnaire s'est déroulée deux jours avant la fin de la session. L'analyse des réponses à tenu compte des moyennes et des écarts-types.

Une ligne de fond se dégage des analyses effectuées: les cours optionnels n'ont pas eu l'impact anticipé, alors que l'âge et le sexe en ont eu, ce qui s'explique par la nature du rôle de la participation à la production de matériel audiovisuel. Les cours optionnels, qui ne conduisaient à aucune certification, ont été considérés comme un luxe, le programme régulier assurant un minimum suffisant. D'autre part, le régime pédagogique, surtout pour l'organisation des cours, ne correspondait pas aux besoins des gens âgés de plus de 36 ans et des femmes. Le succès obtenu avec la participation à la production de

matériel audiovisuel est dû au fait qu'elle rejoint les travailleurs-étudiants là où ils sont au point de départ.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370870 A

DIVERSES EXPÉRIENCES D'INTÉGRATION DU TRAVAILLEUR-ÉTUDIANT DANS SON PROCESSUS ÉDUCATIF

L'ÉVALUATION D'UN NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE

Tome I
LE TRAVAILLEUR-ÉTUDIANT FACE À UN NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE

— Andrée Dandurand
Robert Gagnon
Guy Monette

A
92.1

E D U Q 8370870A

I

LE TRAVAILLEUR-ETUDIANT FACE À UN NOUVEAU REGIME PEDAGOGIQUE

Ministère de l'Éducation du Québec
Direction générale de l'éducation permanente

Octobre 1972

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec G1R 5A5

Les auteurs du rapport tiennent à souligner le support fourni tout au long du travail par Monsieur Yvon Rodrigue, de l'Institut de Formation par le Groupe, à titre de consultant à la recherche.

Nous tenons également à souligner la collaboration du Service de l'Informatique du Ministère de l'Education du Québec en ce qui concerne le traitement mécanographique des données.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION PAGE

I- LE NOUVEAU REGIME PEDAGOGIQUE DU CENTRE EN 1971-1972

1. *Les objectifs du nouveau régime pédagogique* 7
2. *L'organisation des contenus et des cours* 8
3. *Les caractéristiques essentielles du Centre* 10
4. *Trois questions importantes* 12

II- DEROULEMENT DE NOTRE RECHERCHE-ACTION

1. *Les motifs du choix de la méthodologie* 15
2. *L'instrument de recherche utilisé.* 16
3. *Les conditions expérimentales.* 17
4. *Les techniques d'analyse retenues* 18

III- L'IMPACT DE LA PRODUCTION AUDIO-VISUELLE

1. *Les principales questions* 24
2. *La production pour l'ensemble des média* 25
3. *En fonction de la participation à la production* 28
4. *En fonction de l'utilisation du matériel audio-visuel* 29
5. *En fonction des contenus académiques* 32
6. *En fonction des travaux et exercices* 37

PAGE

III- L'IMPACT DE LA PRODUCTION AUDIO-VISUELLE (SUITE)

7. *En fonction de l'évaluation* 39
8. *Implications de ces résultats* 40

IV- L'IMPACT DES COURS OPTIONNELS

1. *Vue d'ensemble des résultats* 45
2. *Le contenu des cours et temps alloué par matière* 46
3. *La participation à la présentation du contenu et à l'évaluation* 49
4. *L'utilisation du matériel didactique* 55
5. *Autre considération* 56
6. *Implications de ces résultats* 58

V- L'IMPACT DE QUELQUES VARIABLES SOCIO-ECONOMIQUES

1. *Vue d'ensemble des résultats.* 64
2. *En fonction de l'âge* 65
3. *En fonction du sexe* 69
4. *En fonction du statut civil* 75
5. *En fonction du revenu* 75
6. *Implications de ces résultats* 79

CONCLUSION

ANNEXE: *L'instrument utilisé*

AVANT-PROPOS

La présente recherche s'inscrit dans un effort de réflexion systématique amorcé depuis déjà deux ans par l'équipe de professeurs du Centre Coopératif SESAME et ayant pour objet principal de mieux comprendre diverses composantes de l'éducation des adultes: les rôles des professeurs, l'utilisation de média audio-visuels, l'environnement éducatif, etc.

Conçu dans une perspective d'évaluation et de développement de notre action pédagogique, notre travail de recherche nous a permis, cette année, d'analyser les réactions d'un groupe de travailleurs-étudiants face au nouveau régime pédagogique expérimenté auprès d'eux en 1971-72. Il nous a amené également à élaborer un instrument d'appréciation des principaux aspects du nouvel environnement éducatif dans lequel ces derniers se sont ainsi retrouvés. Ces deux questions font l'objet successivement des Tomes I et II de notre rapport.

Plus spécifiquement, dans le Tome I, nous décrivons les principales caractéristiques du nouveau régime pédagogique expérimenté en 1971-72, la méthodologie suivie au cours de notre recherche-action ainsi que les résultats obtenus en regard de l'impact de la production audio-visuelle, des cours optionnels et de quelques variables socio-économiques. Le Tome II par contre, est une étude plus centrée sur l'instrument issu de cette recherche: son rationnel, son contenu et sa structure, quelques-unes de ses caractéristiques métriques, ses possibilités et ses limites.

Il convient de souligner enfin que nous ne rapportons que les principaux résultats de notre recherche. Le lecteur intéressé à connaître les résultats détaillés des travaux effectués à cette occasion, pourra se référer au "Document technique sur l'analyse des résultats du questionnaire d'appréciation du régime pédagogique". Ce document est déposé pour consultation sur place à SESAME.

INTRODUCTION

En août 1970, le Centre Coopératif SESAME entreprenait des recherches sur certaines implications de l'introduction, en éducation des adultes, des moyens techniques d'enseignement. Ces recherches ont été principalement axées sur une nouvelle définition des rôles du professeur face à l'utilisation de moyens techniques d'enseignement et sur les avantages qu'en retire le travailleur-étudiant dans ses apprentissages scolaires.

A la fin d'une première année de travaux, nous avons pu dégager, entre autres, trois grandes constatations:

1° les rares documents audio-visuels de niveau Secondaire I et II que l'on retrouve sur le marché sont très mal adaptés aux besoins des adultes;

2° la participation des étudiants à la production de documents audio-visuels est une importante source d'apprentissage et un facteur de motivation pour eux;

3° les structures pédagogiques traditionnelles[1] ne sont pas toujours adéquates, ceci plus spécialement dans le contexte de la production et de l'utilisation de moyens techniques d'enseignement.

---

1 Structures pédagogiques qu'adoptait le Centre en 1970-1971.

En plus de ces constatations, notre perception des problèmes nous a amené, l'année suivante (1971-72), à modifier plusieurs aspects importants du régime pédagogique du Centre.

Au terme de la première année d'expérimentation de ce nouveau régime pédagogique, il nous est apparu extrêmement utile et intéressant d'en évaluer les points forts et les points faibles et d'en mesurer les effets les plus importants chez les premiers concernés, les travailleurs-étudiants. C'est l'objet du présent document de vous faire part des résultats de la recherche-action que nous avons entreprise à cette fin.

Dans une première partie, nous présentons les points saillants de ce nouveau régime pédagogique: son esprit, ses structures, ses caractéristiques, etc., ainsi que les trois grandes questions que nous avons retenues pour fins d'analyse. Dans une deuxième partie, nous décrivons brièvement la méthodologie que nous avons suivie au cours de cette recherche, alors que dans les parties qui suivent, nous discutons des principaux résultats que nous avons obtenus. Nous dégageons enfin, en conclusion, quelques implications de ces résultats dans le cheminement éducatif du travailleur-étudiant.

I. LE NOUVEAU REGIME PEDAGOGIQUE DU CENTRE EN 1971-1972

Nous abordons ici successivement les objectifs du nouveau régime pédagogique du Centre en 1971-72, l'organisation des contenus et des cours, les caractéristiques essentielles du Centre lui-même et les trois grands thèmes d'analyse que nous avons retenus. La description du régime pédagogique est cependant très succinte, puisqu'elle n'a pour seul but d'aider le lecteur à mieux situer dans leur contexte les analyses qui vont suivre[1].

1. Les objectifs du nouveau régime pédagogique

Face aux résultats de nos recherches et expérimentations antérieures, nous avons décidé de créer, pour l'année 1971-72, un contexte d'apprentissage favorisant au maximum l'atteinte des deux principaux objectifs pédagogiques:

---

1 Une description beaucoup plus exhaustive du régime pédagogique du Centre se retrouve dans le rapport synthèse "Après deux ans".

A. favoriser le développement cognitif du travailleur-étudiant par l'acquisition de connaissances académiques et para-académiques et par le développement d'habiletés intellectuelles.

B. offrir du support au niveau du développement personnel et social du travailleur-étudiant.

Les moyens que nous avons privilégiés pour la réalisation de ces objectifs sont:

a. intensifier l'utilisation des médias d'information;
b. faire de la production (professeurs et travailleurs-étudiants);
c. apporter des modifications à notre régime pédagogique.

De ces deux objectifs, le développement cognitif était prioritaire. Nous voulions cependant, accorder un certain support aux autres niveaux nécessaires à ces acquis.

2. <u>L'organisation des contenus et des cours</u>

Nous avons fourni un contenu académique correspondant au programme du Secondaire I à des adultes du "pré-emploi". En outre, nous avons intégré à ce programme trois activités optionnelles:

- l'Homme dans son milieu
- les Auteurs québécois
- le Temps de travail personnel

En décidant, avant l'ouverture de la session, d'inscrire à l'horaire ces activités optionnelles, nous tentions modestement de répondre à certains problèmes décelés au cours des années précédentes: nécessité d'élargir l'éventail des cours offerts à l'étudiant-adulte et de donner place à des contenus socio-culturels; importance de laisser à l'adulte le libre choix de participer ou non à ces cours et intérêt à expérimenter de nouvelles démarches pédagogiques.

Quatre caractéristiques distinguent les activités optionnelles et plus particulièrement les deux premières des autres cours au programme. D'abord leur contenu: c'est ainsi que pour <u>l'Homme</u>

dans son milieu, il était question des métiers, de l'alimentation, de l'organisation politique et géographique, ainsi que l'évolution humaine et géographique; tandis que l'étude des écrivains et des chansonniers constituait la matière des Auteurs québécois.

En second lieu, la démarche de ces activités était axée sur la participation active des travailleurs-étudiants à toutes les étapes du déroulement du cours (recherche, organisation et classement de l'information, production et présentation de documents audio-visuels, ateliers d'exploration personnelle, etc.). Il est à noter cependant que c'est une démarche qui caractérisait également d'autres cours du programme régulier (l'Anglais pour certains étudiants et, dans une moindre mesure, le Français oral).

La non-obligation de suivre ces cours constituait la troisième caractéristique de ces activités optionnelles, ce qui permettait par le fait même à certains d'être libres pour du "Temps de travail personnel".

Enfin, aucune certification officielle n'était accordée à ceux qui s'inscrivaient à ces cours optionnels; une simple attestation était remise par le Centre à la fin de l'année.

En somme ces activités optionnelles se voulaient une réponse à la nécessité d'expérimenter d'une manière plus poussée et plus structurée de nouvelles avenues en éducation des adultes, dans le but de mieux répondre aux besoins du travailleur-étudiant.

Un programme académique individuel comprenait alors:

A. en cours obligatoires:

a. Français oral :	2 heures/semaine
b. Français écrit:	4 heures/semaine
c. Anglais :	6 heures/semaine
d. Mathématiques :	9 heures/semaine

B. en activités optionnelles:

a. Homme dans son milieu	4 heures/sem.
OU	
b. Auteurs québécois	2 heures/sem.
ET/OU	
c. Travail personnel	4 heures/sem.
	OU
	2 heures/sem. pour ceux ayant choisi Auteurs québécois

En plus des activités optionnelles, il est important de souligner un autre élément nouveau dans notre régime pédagogique: les groupes consitués variaient de un à trente étudiants, selon l'activité concernée. Nous voulions, par ce moyen, favoriser une plus grande participation du travailleur-étudiant et une individualisation de l'enseignement, tout en maintenant une charge d'enseignement raisonnable pour les professeurs.

3. Les caractéristiques essentielles du Centre

Nous avons voulu organiser le Centre de façon à favoriser au maximum l'utilisation de divers média techniques et à permettre en classe les regroupements les plus souples possibles. Nous voulions ainsi accorder beaucoup de mobilité tant aux professeurs qu'aux travailleur-étudiants et aussi favoriser plusieurs modes d'enseignement.

C'est donc ainsi que les professeurs se sont regroupés en fonction des matières qu'ils enseignaient et que les travailleurs-étudiants ont subi un classement général en fonction des options qu'ils choisissaient puis un classement à l'intérieur des matières (si les professeurs le désiraient). Par ailleurs, les travailleurs-étudiants suivaient cinq périodes de cours par jour (périodes de cinquante minutes) et se répartissaient dans vingt-deux horaires-cours différents.

Les travailleurs-étudiants avaient d'autre part à leur disposition une mini-bibliothèque, un peu d'équipement sportif, du matériel audio-visuel

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec G1R 5A5

et la grande majorité des locaux du Centre. Ils pouvaient aussi, à l'occasion, avoir recours aux services du secrétariat.

En ce qui concerne les règlements, nous en avons élaborés un petit nombre, mais ils étaient à notre avis très clairs et servaient surtout de guides. C'est ce qui explique probablement qu'il nous fut rarement nécessaire de les mettre en application.

Outre ces éléments de l'organisation du Centre, nous avons mis en place divers services à la disposition des travailleurs-étudiants:

A. un service d'orientation destiné à accorder un support à ceux qui tentaient de clarifier leur plan de carrière;

B. un service de transfert dans d'autres Centres pour ceux qui étaient mal classés. Parmi ceux-ci, il y en avait qui pouvaient suivre un cours accéléré leur permettant d'aller plus rapidement en Secondaire II ou III, selon le cas, ou qui devaient faire un cours pré-secondaire avant d'entreprendre le Secondaire I;

C. un service d'aide personnelle laissé à l'initiative des professeurs;

D. un service des loisirs du midi où chacun pouvait, selon ses goûts, jouer au ballon-balai, au ping-pong, voir des films à la salle de projection, etc.

Il faut dire toutefois que ces divers services n'ont pas tellement bien fonctionné, faute de temps et de personnel.

Bref, l'armature pédagogique du Centre en 1971-72 reposait sur trois grands points d'appui:

A. des objectifs clairs et précis visant prioritairement l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles; ces objectifs étaient déterminés par les professeurs de chaque matière et traduits en terme de comportements, donc très spécifiés;

B. des démarches pédagogiques fortement structurées afin d'assurer l'atteinte des objectifs fixés. Préparées et programmées à l'avance, ces démarches laissaient le plus souvent peu de place à des

changements important en cours de route. Elles faisaient appel toutefois à beaucoup de variété dans les moyens utilisés (documents audio-visuels divers, fiches programmées, etc.);

C. un cadre de travail favorisant chez le travailleur-étudiant une participation active au processus éducatif par des travaux fréquents en petites équipes, des productions de documents et des évaluations en groupe. Parallèlement à ceci, une réduction au minimum des règlements formels les régissant au Centre, à l'exception de ceux liés directement à l'activité éducative (horaire, présence aux cours).

Ces trois points se détachent comme ceux qui en dernier recours, ont le plus déterminé le "style" de notre régime pédagogique. Ils mettent en lumière, croyons-nous, sa caractéristique centrale: un encadrement pédagogique qui, tout en cherchant à impliquer au maximum le travailleur-étudiant dans son processus éducatif, était fortement structuré en ce qui a trait aux objectifs et aux démarches proposées. Dans le cadre de ce régime, toutes les énergies de ces derniers étaient dirigées vers un grand but: <u>apprendre</u>. Toutes les structures pédagogiques mises en place à l'intérieur de ce nouveau régime reposaient, en fin de compte, sur cette priorité.

4. <u>Trois questions importantes</u>

Face à un nouveau régime pédagogique, comment ont réagi les travailleurs-étudiants? Ont-ils vraiment profité des améliorations que nous avons tenté d'introduire, en ont-ils été satisfaits? Quels aspects de ce régime ont le plus réussi? Ce sont ces questions et plusieurs autres que l'on se posait au terme de l'expérimentation de notre nouveau régime pédagogique. Ne pouvant évidemment trouver des réponses à toutes, nous avons tenté d'isoler les trois principales préoccupations qui nous animaient, soit: l'impact de la production audio-visuelle,

l'impact des cours optionnels et l'impact de quelques variables socio-économique.

On a vu qu'un aspect important du régime pédagogique a été la production de documents audio-visuels par les travailleurs-étudiants. Puisque les étudiants ont été atteints à des degrés divers par cette situation, nous nous sommes demandé si ceux qui ont réalisé ou participé à plusieurs productions avaient apprécié différemment les aspects de notre nouveau régime. Il nous a semblé, durant la session, que ceux qui participaient à deux productions étaient très satisfaits, mais une vérification plus rigoureuse s'imposait.

D'autre part, une caractéristique capitale de notre nouveau régime étant l'introduction de cours optionnels, nous avons tout de suite voulu déterminer l'impact de ces cours sur l'appréciation du régime. Une partie seulement des étudiants ont suivi ces cours optionnels, ce qui nous permettait de comparer leur satisfaction à ceux ayant plutôt préféré consacrer 4 heures par semaine à du travail personnel.

Enfin, comme on l'aura sûrement noté, notre nouveau régime pédagogique exigeait de la part des travailleurs-étudiants beaucoup d'initiatives, une bonne méthode de travail, la capacité de travailler seul ou en équipe, etc. Notre groupe de travailleurs-étudiants étant composé de personnes d'âge, de sexe, de statut civil et de statut économique différents, ces diverses exigences pouvaient les affecter différemment. Aussi nous est-il apparu intéressant de vérifier les effets de ces quelques variables socio-économiques sur l'appréciation de notre nouveau régime pédagogique.

II. DEROULEMENT DE NOTRE RECHERCHE-ACTION

Pour faciliter la compréhension de cette partie, nous l'abordons en quatre étapes successives: d'abord, nous formulons les raisons qui nous ont amenés à choisir un questionnaire-sondage; ensuite, nous décrivons l'instrument de recherche comme tel; puis les conditions dans lesquelles cet instrument a été rempli; enfin, nous exposons brièvement les techniques d'analyse que nous avons retenues.

1. Les motifs du choix de la méthodologie

Recueillir les réactions des travailleurs-étudiants eux-mêmes face au régime pédagogique nous est apparu l'approche la plus logique, qui puisse nous permettre d'évaluer les points forts et les points faibles de ce régime et d'en dégager certaines implications pour les premiers concernés.

Cette démarche avait l'avantage de permettre la confrontation et l'objectivation des impressions de ceux qui, dans cette situation, sont en même temps juge

et partie, à savoir les professeurs.

Pour recueillir ces réactions, nous avons décidé d'utiliser la technique du questionnaire-sondage. Sans aucun doute, une autre technique comme par exemple l'entrevue, nous aurait permis d'obtenir des réactions plus nuancées et beaucoup plus articulées. Toutefois, l'entrevue est longue, elle rend difficile la standardisation de la cueillette des observations et la classification de ces observations et elle favorise souvent l'introduction de biais subjectifs difficilement contrôlables. La technique du questionnaire d'autre part permet de recueillir objectivement et de façon standard des observations nombreuses et variées sur un grand nombre de personnes à la fois. C'est une technique enfin qui se prête beaucoup plus facilement à une quantification et à une compilation systématiques.

2. L'instrument de recherche utilisé

Pour répondre le plus adéquatement possible à notre objectif, il nous est apparu important de couvrir dans le questionnaire le plus grand nombre d'aspects pertinents de notre nouveau régime pédagogique. A cette fin, nous avons formulé dans une première version un certain nombre d'énoncés. Par la suite, tous les autres professeurs du Centre furent rejoints pour réviser et compléter cette première version. Ce n'est qu'après une nouvelle révision que nous en sommes arrivés à un questionnaire comportant 84 énoncés. C'est cette dernière version qui fut utilisée dans notre recherche.

Les 84 énoncés en questions couvrent, croyons-nous, les principaux aspects de notre nouveau régime pédagogique. La première partie de ces énoncés concerne l'enseignement comme tel, et se subdivise en trois catégories: A. le contenu des cours, B. la présentation des cours, C. les contrôles et les travaux. La deuxième partie des énoncés se rapporte à l'environnement éducatif et se subdivise en quatre catégories:

A. l'utilisation des média audio-visuels, B. l'organisation des cours, C. le climat général au Centre et en classe, D. l'organisation du Centre. Le questionnaire comme tel était précédé de sept questions de renseignements généraux, concernant l'âge, le sexe, le statut civil et économique des répondants, etc. (voir en annexe pour la page des consignes de l'instrument, ainsi que la page de Renseignements généraux).

Une fois terminée la sélection des aspects pertinents du régime pédagogique, il fallait choisir les critères d'évaluation que nous allions suggérer aux répondants. En effet, un aspect du régime pédagogique peut être jugé selon plusieurs critères: sa quantité, sa qualité, ce qu'il devrait être dans l'idéal, sa pertinence, etc. Nous avons arrêté notre choix à trois critères complémentaires: la perception, la satisfaction et l'utilité. Le premier critère nous a permis d'évaluer les aspects de notre régime en fonction de la réalité vécue, i.e. telle que perçue par les travailleurs-étudiants eux-mêmes. Le deuxième critère visait par contre à connaître la satisfaction de ces derniers relativement à cette réalité vécue alors que le troisième critère permettait de savoir jusqu'à quel point cette réalité avait été utile et profitable.

Pour chaque aspect du régime pédagogique évalué, le répondant devait donc indiquer: A. comment il percevait l'aspect en question; B. s'il en était satisfait; C. s'il l'avait trouvé utile. Dans chaque cas, il devait, pour répondre, utiliser une échelle graduée variait de 1 (très peu) à 8 (énormément) (voir en annexe).

3. Les conditions expérimentales

Le jour de l'utilisation du questionnaire, il y avait 99 travailleurs-étudiants inscrits au Centre, mais 14 étaient absents. Ainsi 85 répondants ont rempli le questionnaire. Pour ce faire, nous les avons répartis en quatre groupes relativement égaux. Les

quatre professeurs responsables s'étaient réunis à l'avance afin de préparer les sessions de passation et ainsi assurer des conditions standards d'un groupe à l'autre (mise-en-condition et consignes). Le questionnaire même fut présenté comme un sondage en vue d'apprécier le régime pédagogique. En outre, il était bien mentionné que les réponses demeuraient anonymes. Cette condition nous est apparue comme essentielle pour assurer la spontanéité des réponses. Si une formulation soulevait des difficultés de compréhension, elle était clarifiée au fur et à mesure. En tout, huit énoncés ont dû être ainsi explicités dans l'un ou l'autre groupe. Mais, dans l'ensemble, il reste que les étudiants ont très bien compris et la forme et la formulation de notre instrument de recherche.

Il est de rigueur de mentionner que la passation du questionnaire s'est déroulée dans des conditions particulières, deux jours avant la fin de la session. En effet, à peine quelques jours auparavant, les étudiants avaient appris la décision du Centre de ne pas offrir la session du Secondaire II, qui était prévue à la fin du Secondaire I. Cette décision a soulevé beaucoup de réactions chez les étudiants. Et, c'est donc dans une atmosphère un peu mouvementée que le sondage s'est effectué. C'est pourquoi, dans un effort pour contre-balancer les effets possibles de cette situation, nous avons demandé aux répondants lors de la présentation, de faire abstraction en autant que possible de ces événements pour ne pas fausser complètement leur appréciation de notre régime pédagogique.

4. <u>Les techniques d'analyse retenues</u>

Afin d'apporter des réponses adéquates à nos trois grandes questions (l'impact de la production audio-visuelle, des cours optionnels et de

quelques variables socio-économiques), nous avons calculé, pour les réponses à chacun des 84 énoncés selon chaque critère, des moyennes et des écarts-types. Pour la première grande question, cinq énoncés du questionnaire concernaient la participation à la production audio-visuelle: les acétates, les diapositives, les enregistrements sonores, les posters et les montages audio-visuels. Nous avons d'abord établi trois sous-groupes globaux à partir des réponses à ces cinq questions: A. sous-groupe des "non-productifs" (i.e. somme de production aux cinq média égale ou inférieure à 3); B. sous-groupe des "peu productifs" (i.e. somme de production aux cinq média entre 4 et 20); C. sous-groupe des "très productifs" (i.e. somme de production aux cinq média entre 21 et 40). Puis, nous avons poursuivi l'analyse au niveau de chacun des média, en constituant là aussi trois sous-groupes à chaque fois: A. sous-groupe des "non-productifs" (i.e. réponse 0); B. sous-groupe des "peu productifs" (i.e. réponse 1 à 4); C. sous-groupe des "très productifs" (i.e. réponse 5 à 8). Dans les deux cas, sous-groupes globaux et spécifiques, ce sont les réponses au critère de perception qui ont servi de base pour la constitution des sous-groupes.

En ce qui concerne notre analyse de l'impact des cours optionnels et l'impact de quatre variables socio-économiques, ce sont les réponses fournies aux Renseignements généraux qui nous ont permis de constituer chacun des sous-groupes: la question "G" dans le premier cas et les questions "A", "B", "C" et "E" dans le second cas (voir en annexe).

Pour la comparaison de chacun des sous-groupes constitués, nous avons calculé en plus des moyennes et des écarts-types, des tests "t" de différences de "Student".

La moyenne, comme on le sait, permet de représenter la valeur centrale de toute une série de

réponses à une question donnée. Pour l'interpréter, il faut toutefois connaître également la distribution des réponses, et donc calculer un indice de dispersion ou de variabilité des réponses (l'écart-type dans notre cas).

Le test "t" par ailleurs, nous permet de savoir jusqu'à quel point deux moyennes, compte tenu de leur variance commune, diffèrent l'une de l'autre. Si on applique la formule[1], on obtient une valeur à partir de laquelle on peut estimer les chances qu'il y ait une différence vraie entre les deux moyennes concernées. Le critère ou seuil de signification des valeurs "t" que nous avons retenu dans la présente étude est .05.

---

[1] Guildford, J.P. (1968), Fundamental Statistics in Psychology and Education, New York, Mc Graw-Hill

III. L'IMPACT DE LA PRODUCTION AUDIO-VISUELLE

Les recherches et expériences au Centre nous ont amenés, comme on l'a vu, à intensifier l'utilisation des média techniques en classe. Nous avions comme hypothèse que l'utilisation intensive des moyens audio-visuels nécessite l'appropriation de ces mêmes moyens par les utilisateurs. Par appropriation, nous entendons: la démystification des techniques et appareils ainsi que la production. De plus, nous étions convaincus que la situation de production correspondait à une mise en situation d'apprentissage très efficace. C'est pourquoi, il y a eu cette année au Centre, un effort particulier en vue de permettre aux travailleurs-étudiants de produire divers documents, autres que les traditionnels textes écrits.

En Français oral, les étudiants ont eu à produire plusieurs bandes sonores dont une, d'une durée de cinq à dix minutes qui a servi à l'évaluation finale du cours. En Anglais, il s'est fait plusieurs productions, variant selon les groupes, dont quelques montages

avec des posters et acétates, ainsi qu'une production audio-visuelle de groupe, avec bande sonore et diapositives. L'option Auteurs québécois s'est déroulé, durant toute la session, dans une situation de production. La démarche du cours consistait à préparer et à présenter un montage audio-visuel avec bande sonore et diapositives sur un auteur choisi. En Homme dans son milieu, de nombreuses productions furent réalisées par les étudiants au moyen de posters, acétates, images fixes, diapositives et bandes sonores.

On peut donc constater que la production a pris une place assez imposante durant l'année. Les étudiants ont cependant produit à des degrés très divers selon les groupes dans lesquels ils étaient et selon les professeurs qu'ils avaient.

Le tableau 1, à la page suivante, nous montre comment se répartissent les groupes en fonction de la participation à la production pour l'ensemble des média et pour chacun d'eux.

On remarque qu'en ce qui concerne l'ensemble des média, personne n'a rien produit. Il est donc intéressant de noter que tous on produit au moins un peu, et que, par conséquent, seulement deux groupes peuvent être comparés à ce niveau.

Pour le reste, les groupes se composent d'un nombre à peu près égal d'individus, sauf en ce qui concerne les enregistrements sonores où le groupe des non-productifs n'est que de 9. Ceci révèle par ailleurs l'importance de la production avec ce médium. En effet, 9 travailleurs-étudiants affirment n'avoir jamais produit avec ce médium alors que 49 affirment qu'ils ont beaucoup produit. Les quatre autres média semblent avoir une importance comparable.

Une petite mise au point est nécessaire à ce stade-ci. Dans cette partie, nous allons parler constamment de production; il faudra entendre:

Tableau 1 - REPARTITION DES 85 TRAVAILLEURS-ETUDIANTS DANS CHACUN DES TROIS GROUPES EN FONCTION DE LA PRODUCTION POUR L'ENSEMBLE ET POUP CHAQUE MEDIUM

Médium	Non productifs NP	Peu productifs PP	Très productifs TP
Ensemble des média	0	62	23
Acétate	27	32	26
Diapositive	28	27	30
Enregistrement sonore	9	27	49
Poster	25	40	20
Montage audio-visuel	25	32	28

participation à la production. Le fait est que les cinq questions sur le sujet portent sur la participation à la production et non pas sur la production comme telle. La distinction est importante à faire quoique tout au long du texte, nous en simplifions souvent l'expression.

Nous présentons successivement dans cette partie le champ d'analyse retenu, les résultats globaux, une analyse détaillée du champ retenu et enfin, les implications qui s'en dégagent.

1. Les principales questions

Certains aspects du régime pédagogique plus que d'autres paraissent avoir subi l'impact de la participation à la production. Un premier aspect concerne l'appréciation de la participation des étudiants à ces travaux de production comme tel. Un

deuxième point est de savoir si, effectivement, lorsque les étudiants s'approprient un médium en produisant eux-mêmes, ils deviennent plus en mesure de profiter de son utilisation.

Un troisième point à vérifier, concerne les contenus académiques. L'étudiant qui produit des documents à l'intérieur d'un cours, alimente lui-même le contenu sur un sujet ou une notion, et ce d'une façon active. De plus, il trouve par son travail une application concrète et immédiate des notions à acquérir ou à intégrer. Il devrait donc apprécier plus que les autres les cours où il a produit.

La situation de production peut facilement amener un surplus de travail et c'est là pour nous, un autre sujet d'intérêt: le jugent-ils satisfaisant et utile. Les questions sur les travaux et exercices et le travail à domicile nous permettent de le vérifier.

Enfin, un dernier point d'intérêt concerne l'évaluation. En général, les étudiants investissaient beaucoup d'énergie dans leurs productions audio-visuelles et s'impliquaient largement dans ces travaux. C'est pourquoi il sera intéressant de voir s'ils jugent différemment la correction selon qu'elle soit du professeur, de l'étudiant lui-même ou encore du groupe.

Nous allons tenter de vérifier ces différents points à deux niveaux. D'abord, nous considérerons les groupes selon qu'ils ont peu ou beaucoup produit à l'ensemble des média, puis nous considérerons les groupes selon qu'ils ont pas, peu ou beaucoup produit à l'aide de chaque médium.

2. La production pour l'ensemble des média

Le tableau 2 rapporte les moyennes de satisfaction et d'utilité obtenues par chacun des groupes de production aux différents aspects du régime retenus

Tableau 2 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE[1] POUR L'ENSEMBLE DES MEDIA A CHACUN DES ASPECTS DU REGIME PEDAGOGIQUE

Catégorie	Aspect du régime	SATISFACTION PP	SATISFACTION TP	UTILITE PP	UTILITE TP
Production	acétates	4.6	6.1*	4.9	6.0*
	diapositives	4.4	6.2*	4.6	6.5*
	enregistrements sonores	5.2	6.6*	5.5	6.2*
	posters	4.0	5.1	4.0	5.3
	montages audio-visuels	4.9	6.3*	5.3	6.5*
Utilisation du matériel audio-visuel	acétates	5.8	6.0	6.1	6.3
	diapositives	5.6	6.7*	6.1	6.8
	films	5.4	6.2	5.7	6.7*
	magnétoscope	5.0	6.3*	5.3	6.8*
	magnétophone	5.8	7.1*	6.1	7.2*
	disques	4.1	5.0	4.1	5.2
Contenus académiques	français écrit: grammaire & orthographe	5.9	6.1	6.1	6.4
	français écrit: composition	5.6	6.1	5.8	6.7
	français écrit: étude de textes	5.2	5.3	5.5	6.0
	français oral: expression	6.5	7.2	6.8	7.5
	anglais: vocabulaire	6.4	6.8	6.7	7.0
	anglais: construction de phrases	5.8	6.5	6.5	7.1
	mathématiques: ensembles et bases	6.5	6.9	6.4	7.3
	mathématiques: fractions	6.4	7.0	6.6	7.4*
Travaux et exercices	longueur	5.4	6.1	5.4	6.7
	fréquence	5.8	6.1	6.1	6.2
	difficulté	5.3	6.2*	5.5	6.5
	à la maison	5.4	5.7	5.4	6.4
Evaluation	par le professeur	7.0	7.0	7.3	7.2
	individuelle	5.5	6.2	5.5	6.4*
	par la classe	4.6	6.0*	4.7	5.8*

[1] Le groupe NP n'apparaît pas car, pour la production dans l'ensemble, personne n'a rien produit.

* Différence significative à .05

pour cette analyse, et regroupés par catégories. Les astérisques indiquent qu'à ces endroits, le calcul du test "t" démontre une différence statistiquement significative au seuil de .05.

En examinant les résultats de ce tableau, une première constatation s'impose: à chaque fois que se présente une différence significative, c'est toujours les très productifs (TP) qui sont le plus satisfaits et qui voient le plus d'utilité, peu importe l'aspect concerné.

Ainsi, les très productifs (TP) sont plus satisfaits et trouvent plus utile leur participation à la production que les peu productifs (PP). Dans cette catégorie, c'est seulement au niveau des posters qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes.

Par rapport à l'utilisation du matériel audio-visuel, il apparaît que les TP en sont plus satisfaits et trouvent cela plus utile, à l'exception de l'utilisation d'acétates et de disques qui ne sont pas affectés. Par ailleurs, même si les travailleurs-étudiants n'ont produit durant la session aucun film, ni aucune émission magnétoscopique, on remarque des différences au niveau de l'utilité dans l'utilisation de ces média, et même au niveau de la satisfaction en ce qui regarde le magnétoscope. Il est possible que le simple fait d'apprendre à produire, peu importe le médium, puisse rendre une personne plus réceptive face à un autre médium audio-visuel.

En ce qui concerne les contenus académiques une seule différence ressort et c'est au niveau de l'utilité de l'enseignement des fractions en mathématiques. Cette seule différence est difficile à expliquer; sans doute l'étude détaillée au niveau de chaque médium nous permettra de mieux comprendre. La situation au niveau des travaux et exercices est exactement la même.

pour cette analyse, et regroupés par catégories. Les astérisques indiquent qu'à ces endroits, le calcul du test "t" démontre une différence statistiquement significative au seuil de .05.

En examinant les résultats de ce tableau, une première constatation s'impose: à chaque fois que se présente une différence significative, c'est toujours les très productifs (TP) qui sont le plus satisfaits et qui voient le plus d'utilité, peu importe l'aspect concerné.

Ainsi, les très productifs (TP) sont plus satisfaits et trouvent plus utile leur participation à la production que les peu productifs (PP). Dans cette catégorie, c'est seulement au niveau des posters qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes.

Par rapport à l'utilisation du matériel audio-visuel, il apparaît que les TP en sont plus satisfaits et trouvent cela plus utile, à l'exception de l'utilisation d'acétates et de disques qui ne sont pas affectés. Par ailleurs, même si les travailleurs-étudiants n'ont produit durant la session aucun film, ni aucune émission magnétoscopique, on remarque des différences au niveau de l'utilité dans l'utilisation de ces média, et même au niveau de la satisfaction en ce qui regarde le magnétoscope. Il est possible que le simple fait d'apprendre à produire, peu importe le médium, puisse rendre une personne plus réceptive face à un autre médium audio-visuel.

En ce qui concerne les contenus académiques une seule différence ressort et c'est au niveau de l'utilité de l'enseignement des fractions en mathématiques. Cette seule différence est difficile à expliquer; sans doute l'étude détaillée au niveau de chaque médium nous permettra de mieux comprendre. La situation au niveau des travaux et exercices est exactement la même.

Tableau 3 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE[1] A CHACUN DES MEDIA POUR LA PARTICIPATION A LA PRODUCTION

Médium	SATISFACTION PP	SATISFACTION TP	UTILITE PP	UTILITE TP
Acétate	3.8	6.7*	4.1	6.6*
Diapositive	3.7	6.2*	4.0	6.5*
Enregistrement sonore	3.8	6.6*	4.3	6.9*
Poster	3.4	6.3*	3.6	6.1*
Montage audio-visuel	4.4	6.5*	4.9	6.6*

[1] *Le groupe NP n'apparaît pas car ceux qui n'ont pas produit ne pouvaient pas donner leur degré de satisfaction ou d'utilité*
* *Différence significative à .05*

Par contre, face à l'évaluation, les TP se distinguent assez nettement des PP. L'autoévaluation est jugée plus utile par les TP, et ils trouvent plus satisfaisant et plus utile que les PP l'évaluation par la classe. Les TP semblent donc attacher plus d'importance à l'évaluation et c'est peut-être proportionnel à leur degré d'implication dans leurs travaux.

3. <u>En fonction de la participation à la production.</u>

Les résultats rapportés au tableau 3 viennent ajouter du poids à ceux du tableau 2. Pour chaque médium et sans aucune exception, les étudiants qui ont plus produit sont plus satisfaits de leurs réalisations et ils les trouvent plus utiles que les PP. Cela nous suggère que les PP ont pu être frustrés de leur faible production. En effet, il est effectivement

fort probable que les premières réalisations donnent des résultats assez décevants et alors l'échec même partiel, est rarement reconnu utile tant qu'un succès ne vient pas par la suite. Par contre, une plus grande participation permet à l'étudiant de maîtriser le médium et ainsi de l'utiliser à bon escient.

4. <u>En fonction de l'utilisation du matériel audio-visuel</u>.

Encore une fois ici, l'analyse détaillée au niveau de chaque médium vient appuyer les résultats obtenus au niveau de l'ensemble des média.

Ainsi, comme le montre le tableau 4, en comparant directement trois types de production aux utilisations des média correspondants (i.e. acétates, diapositives et magnétophone), il ressort une relation vraiment frappante entre ces deux ordres de phénomènes. Ainsi ceux qui ont produit le plus d'acétates sont les plus satisfaits de l'utilisation de ce matériel. Il n'y a cependant aucune différence en regard de l'utilité. Sans doute la simplicité de ce médium n'exige pas la démystification par la production pour être utilisé efficacement. Quant à l'utilisation des diapositives et du magnétophone, le fait d'avoir beaucoup produit avec l'un ou l'autre selon le cas, joue positivement sur la satisfaction et le degré d'utilité, et ce d'une façon significative.

Ceci offre de sérieux appuis à notre conception des média audio-visuels, à savoir que <u>l'introduction massive de l'audio-visuel dans l'enseignement nécessite pour être rentable, que l'étudiant s'approprie les média utilisés par la production.</u>

Cependant, les réponses au niveau du critère de perception nous indiquent des différences pour la quantité de chacun des trois média considérés. Par rapport aux autres, les TP disent que le matériel a

Tableau 4 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE A CHACUN DES MEDIA POUR L'UTILISATION DU MATERIEL AUDIO-VISUEL

Aspect du régime	Moyen de production	SATISFACTION NP - PP		NP - TP		PP - TP		UTILITE NP - PP		NP - TP		PP - TP	
Utilisation d'acétates	acétate	5.4	5.5	5.4	6.5	5.5	6.5*	5.6	5.9	5.6	6.7	5.9	6.7
	diapositive	5.7	6.0	5.7	5.9	6.0	5.9	5.9	6.3	5.9	6.2	6.3	6.2
	enr. sonore	6.7	5.7	6.7	5.9	5.7	5.9	6.7	6.2	6.7	6.0	6.2	6.0
	poster	5.7	5.7	5.7	6.4	5.7	6.4	5.5	6.2	5.5	6.7	6.2	6.7
	montage a.-v.	6.0	5.8	6.0	5.8	5.8	5.8	6.2	6.1	6.2	6.1	6.1	6.1
Utilisation de diapositives	acétate	5.6	5.6	5.6	6.7*	5.6	6.7*	6.1	6.0	6.1	7.0*	6.0	7.0*
	diapositive	6.1	5.2	6.1	6.5	5.2	6.5*	6.4	5.6	6.4	6.9	5.6	6.9*
	enr. sonore	6.0	5.3	6.0	6.2	5.3	6.2*	6.3	6.0	6.3	6.5	6.0	6.5
	poster	5.9	5.6	5.9	6.8	5.6	6.8*	6.1	6.1	6.1	7.0	6.1	7.0
	montage a.-v.	5.7	5.5	5.7	6.5	5.5	6.5*	6.1	6.1	6.1	6.8	6.1	6.8
Utilisation de films	acétate	5.3	5.5	5.3	6.2	5.5	6.2	5.7	6.0	5.7	6.3	6.0	6.3
	diapositive	5.1	5.5	5.1	6.1	5.5	6.1	5.3	6.0	5.3	6.4*	6.0	6.4
	enr. sonore	5.9	4.7	5.9	6.1	4.7	6.1*	5.9	5.3	5.9	6.4	5.3	6.4*
	poster	5.3	5.5	5.3	6.3	5.5	6.3	5.6	5.7	5.6	7.1*	5.7	7.1*
	montage a.-v.	5.3	5.7	5.3	5.9	5.7	5.9	5.6	5.9	5.6	6.4	5.9	6.4
Utilisation du magnétoscope	acétate	4.6	5.0	4.6	6.2*	5.0	6.2	5.0	5.4	5.0	6.7*	5.4	6.7*
	diapositive	5.0	4.9	5.0	6.0	4.9	6.0	5.2	5.5	5.2	6.4	5.5	6.4
	enr. sonore	4.8	4.6	4.8	5.8	4.6	5.8*	5.0	5.1	5.0	6.1	5.1	6.1
	poster	4.9	5.3	4.9	5.9	5.3	5.9	5.1	5.6	5.1	6.6*	5.6	6.6
	montage a.-v.	4.6	5.5	4.6	5.7	5.5	5.7	4.8	5.9	4.8	6.2*	5.9	6.2
Utilisation du magnétophone	acétate	5.6	6.1	5.6	6.7*	6.1	6.7	6.0	6.5	6.0	6.8	6.5	6.8
	diapositive	5.8	5.7	5.8	6.8*	5.7	6.8*	6.3	6.0	6.3	7.0	6.0	7.0*
	enr. sonore	6.4	5.0	6.4	6.8	5.0	6.8*	6.8	5.1	6.8	7.2	5.1	7.2*
	poster	6.4	5.7	6.4	6.7	5.7	6.7	6.8	5.9	6.8	7.1	5.9	7.1*
	montage a.-v.	5.5	6.1	5.5	6.7*	6.1	6.7	5.8	6.4	5.8	7.0*	6.4	7.0
Utilisation de disques	acétate	5.0	3.9	5.0	4.3	3.9	4.3	5.1	4.1	5.1	4.3	4.1	4.3
	diapositive	4.5	3.4	4.5	5.1	3.4	5.1*	4.4	3.5	4.4	5.4	3.5	5.4*
	enr. sonore	5.8	2.9*[1]	5.8	4.8	2.9	4.8	5.8	2.9*[1]	5.8	5.0	2.9	5.0*
	poster	4.8	3.5	4.8	5.5	3.5	5.5*	4.9	3.6	4.9	5.7	3.6	5.7*
	montage a.-v.	4.9	3.4	4.9	4.9	3.4	4.9*	5.1	3.6	5.1	5.0	3.6	5.0

* Différence significative à .05

1 Ce résultat doit être considéré avec beaucoup de prudence car les groupes comparés sont respectivement composés de 3(NP) et 27(PP) répondants.

été beaucoup utilisé. Ceci est tout à fait normal puisqu'en plus de l'utilisation régulière par le professeur, ils utilisaient le matériel de leurs propres productions.

On peut alors se demander si c'est la production qui rend l'utilisation intéressante ou si ce n'est tout simplement pas la fréquence d'utilisation qui augmente le degré de satisfaction et d'utilité qu'on peut en retirer. Par contre, si on se réfère aux groupes productifs pour l'ensemble des média, on se rend compte qu'il n'y a pas de différence significative au niveau de la satisfaction et de l'utilité. Il devient donc évident que la production est un facteur déterminant sur la satisfaction face à l'utilisation du matériel et l'utilité qu'on y voit.

Nous avons ici comparé trois média utilisés avec les trois moyens de production respectifs. Des renseignements intéressants peuvent aussi être tirés de la comparaison de chacun des média utilisés avec n'importe quel moyen de production. Par exemple, pour l'utilisation d'acétates, la satisfaction est affectée d'une manière significative mais seulement par ceux qui ont produit des acétates. Par contre, on voit que l'utilisation de diapositives a été jugée très différemment par les TP et les PP. Sur la satisfaction, les différences jouent pour n'importe quel moyen de production.

Pour l'utilisation de films, s'il y a très peu de différence au niveau de la satisfaction, il y en a beaucoup au niveau de l'utilité. Il se produit sensiblement la même chose pour l'utilisation du magnétoscope. Quant à l'utilisation du magnétophone et de disques, plusieurs différences apparaissent tant au niveau de la satisfaction que de l'utilité.

Cela confirme donc le fait qu'apprendre à produire, avec un médium quelconque, rend une personne plus réceptive non seulement devant le médium approché mais aussi devant les autres. Il n'est donc pas nécessaire d'insister sur la diversification des moyens de production pour pouvoir mieux profiter de l'utilisation des divers média, puisque d'après les résultats obtenus le transfert semble s'effectuer.

D'autre part, la majorité des différences rapportées au tableau 4 se situent entre les groupes PP et TP. Par ailleurs, il n'y a à toute fin pratique aucune différence entre les NP et les PP et il y en a peu entre les NP et les TP. Les PP seraient en fin de compte les plus dévalorisés en ce qui concerne l'utilisation du matériel audio-visuel.

5. En fonction des contenus académiques

Cette fois-ci, l'analyse détaillée révèle un portrait sensiblement différent de celui qui ressort de l'analyse au niveau de l'ensemble des média. En effet, le tableau 5 montre qu'il n'y a aucun aspect pour lequel il ne se présente pas de différence. Par contre, il faut considérer qu'en Français écrit (grammaire et orthographe, étude de textes) et en Anglais (vocabulaire) l'impact est moins considérable.

Il faut noter encore une fois dans ce tableau que les TP sont toujours plus satisfaits que les deux autres groupes (à l'exception d'un résultat peu fiable[1] obtenu, au niveau du Français (grammaire et orthographe) entre les groupes NP et TP ayant produit des enregistrements sonores) et qu'ils trouvent plus utiles les divers

1 cf. note infrapaginale 1 du tableau 5

Tableau 5 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE A CHACUN DES MEDIA POUR LES CONTENUS ACADEMIQUES

Aspect du réalisme	Moyen de production	SATISFACTION NP - PP		NP - TP		PP - TP		UTILITE NP - PP		NP - TP		PP - TP	
Français écrit: grammaire et orthographe	acétate	6.2	5.5	6.2	6.3	5.5	6.3	6.5	5.8	6.5	6.4	5.8	6.4
	diapositive	6.1	6.0	6.1	5.9	6.0	5.9	6.3	6.0	6.3	6.3	6.0	6.3
	enr. sonore	7.1	5.6*	7.1	5.9*[1]	5.6	5.9	7.0	5.7	7.0	6.3	5.7	6.3
	poster	5.9	5.8	5.9	6.4	5.8	6.4	6.0	6.1	6.0	6.7	6.1	6.7
	montage a.-v.	6.1	5.8	6.1	6.0	5.8	6.0	6.1	6.1	6.1	6.5	6.1	6.5
Français écrit: composition	acétate	6.1	5.4	6.1	5.9	5.4	5.9	6.0	5.8	6.0	6.3	5.8	6.3
	diapositive	6.0	5.3	6.0	6.0	5.3	6.0	6.2	5.5	6.2	6.4	5.5	6.4
	enr. sonore	7.0	5.0*	7.0	5.9	5.0	5.9*	6.9	5.2	6.9	6.4	5.2	6.4*
	poster	5.6	5.4	5.6	6.7	5.4	6.7*	6.0	5.7	6.0	6.8	5.7	6.8*
	montage a.-v.	5.7	5.3	5.7	6.4	5.3	6.4*	5.8	5.7	5.8	6.6	5.7	6.6*
Français écrit: étude de textes	acétate	5.8	4.6*	5.8	5.4	4.6	5.4	6.0	5.2	6.0	5.8	5.2	5.8
	diapositive	5.4	4.8	5.4	5.4	4.8	5.4	5.7	5.3	5.7	5.9	5.3	5.9
	enr. sonore	6.2	4.6	6.2	5.4	4.6	5.4	6.4	5.2	6.4	5.8	5.2	5.8
	poster	5.0	5.1	5.0	5.9	5.1	5.9	5.5	5.5	5.5	6.3	5.5	6.3
	montage a.-v.	5.1	4.9	5.1	5.7	4.9	5.7	5.4	5.4	5.4	6.1	5.4	6.1
Français oral: expression	acétate	6.3	6.6	6.3	7.2	6.6	7.2	6.5	7.1	6.5	7.4*	7.1	7.4
	diapositive	6.2	7.0	6.2	7.3*	7.0	7.3	6.5	7.2	6.5	7.4*	7.2	7.4
	enr. sonore	6.3	6.1	6.3	7.1	6.1	7.1*	6.7	6.3	6.7	7.5	6.3	7.5*
	poster	6.9	6.6	6.9	7.0	6.6	7.0	7.0	7.0	7.0	7.1	7.0	7.1
	montage a.-v.	6.3	6.7	6.3	7.1	6.7	7.1	6.6	7.2	6.6	7.3	7.2	7.3
Anglais: vocabulaire	acétate	6.7	6.2	6.7	6.7	6.2	6.7	7.1	6.3	7.1	7.1	6.3	7.1
	diapositive	6.7	6.1	6.7	6.7	6.1	6.7	7.0	6.3	7.0	7.1	6.3	[illegible]
	enr. sonore	7.0	5.9	7.0	6.7	5.9	6.7*	7.1	6.0	7.1	7.3	6.	[illegible]
	poster	6.3	6.4	6.3	7.0	6.4	7.0	6.3	6.8	6.3	7.4	6.3	[illegible]
	montage a.-v.	6.4	6.4	6.4	6.8	6.4	6.8	6.7	6.6	6.7	7.2	6.3	7.2

* Différence significative à .05

1 Ce résultat doit être considéré avec beaucoup de prudence car les groupes comparés sont respectivement composés de 9(NP) et 49(TP) répondants.

Tableau 5 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE A CHACUN DES MEDIA POUR LES CONTENUS ACADEMIQUES

Aspect du régime	Moyen de production	SATISFACTION NP - PP		NP - TP		PP - TP		UTILITE NP - PP		NP - TP		PP - TP	
Anglais: construction de phrases	acétate	5.8	5.4	5.8	6.8*	5.4	6.8*	6.4	6.2	6.4	7.4*	6.2	7.4*
	diapositive	6.0	5.5	6.0	6.3	5.5	6.3*	6.9	6.1	6.9	6.9	6.1	6.9*
	enr. sonore	6.2	5.1	6.2	6.4	5.1	6.4*	7.0	5.8	7.0	7.1	5.8	7.1*
	poster	5.7	5.8	5.7	6.5	5.8	6.5	6.4	6.6	6.4	7.1	6.6	7.1
	montage a.-v.	5.3	6.0	5.3	6.4*	6.0	6.4	6.4	6.5	6.4	7.1*	6.5	7.1
Mathématiques: ensembles et bases	acétate	6.5	6.3	6.5	7.0	6.3	7.0	6.7	6.1	6.7	7.3	6.1	7.3*
	diapositive	6.8	6.3	6.8	6.7	6.3	6.7	6.6	6.5	6.6	6.9	6.5	6.9
	enr. sonore	6.8	6.0	6.8	6.9	6.0	6.9*	7.1	5.9	7.1	7.0	5.9	7.0*
	poster	6.7	6.4	6.7	7.0	6.4	7.0	6.7	6.3	6.7	7.2	6.3	7.2	
	montage a.-v.	6.5	6.4	6.5	6.8	6.4	6.8	6.7	6.6	6.7	6.7	6.6	6.7
Mathématiques: fractions	acétate	6.3	6.3	6.3	7.1	6.3	7.1	6.6	6.6	6.6	7.4*	6.6	7.4
	diapositive	6.7	6.4	6.7	6.5	6.4	6.5	6.9	6.8	6.9	6.9	6.8	6.9
	enr. sonore	6.2	6.1	6.2	6.9	6.1	6.9*	6.3	6.3	6.3	7.2	6.3	7.2*
	poster	6.6	6.3	6.6	6.9	6.3	6.9	6.6	6.6	6.6	7.5*	6.6	7.5*
	montage a.-v.	6.4	6.5	6.4	6.8	6.5	6.8	6.8	6.7	6.8	7.0	6.7	7.0

contenus. Par contre, il n'y a presqu'aucune différence entre les NP et les PP. C'est que les NP se situent la plupart du temps entre les deux autres groupes comme moyenne, ici, et au niveau des autres aspects du régime étudié. Ceci vient appuyer ce que nous avions noté précédemment à propos du peu de satisfaction des PP et du faible taux d'utilité qu'ils voient à leurs productions audio-visuelles et à l'utilisation du matériel audio-visuel. Ainsi, jusqu'à ce point, le fait de peu produire affecte les aspects du régime pédagogique d'une manière inverse au fait de produire beaucoup.

Voyons maintenant les aspects du régime de ce tableau. En Anglais, où il y a eu plusieurs opportunités de production à l'aide des cinq média, la partie du cours portant sur les constructions de phrases a été très affectée par les divers degrés de production des trois groupes. On peut dire que les gens qui participent de façon active aux cours, en produisant beaucoup, sont plus satisfaits du travail fait pendant ces cours et qu'ils le trouvent plus profitable. La même chose se produit sensiblement en Français oral. En fait, la situation de production est, pour la plupart des travailleurs-étudiants, très stimulante et elle augmente l'intérêt et le désir d'apprendre? De plus, pour le Français oral et pour les constructions de phrases en Anglais, les étudiants trouvaient dans la production une application pratique et immédiate des notions et habiletés acquises; d'où sans doute la grande satisfaction, mais surtout la très grande utilité accordée à ces deux matières.

Là où l'analyse devient plus problématique, c'est à propos des compositions en Français écrit et des cours de mathématiques. En effet, il n'y a eu, en Français écrit ou Mathématiques, aucune production audio-visuelle par les étudiants. Pourtant il y a, d'après plusieurs groupes de productifs, des différences d'appréciation de ces contenus. Il se pourrait que la production qui mettait l'accent sur la créativité et l'expression ait pu développer par entraînement le goût pour les compositions écrites qui sont en somme des productions d'un autre ordre. De plus, au niveau de la perception, les globalement très productifs disent avoir fait plus de compositions écrites, plus de Français oral et plus de constructions de phrases en Anglais que les autres. Et cela, on peut aussi le constater pour les TP de plusieurs média pris séparément.

La coïncidence devient alors fort éclairante et elle nous amène à dire que l'impact de la production sur les compositions est surtout dû au fait que les étudiants avaient la plupart du temps à composer un texte avant d'enregistrer une bande sonore ou encore avant de réaliser un montage audio-visuel.

Pour accepter cette façon d'interpréter l'impact mentionné, on doit cependant admettre que les étudiants, en répondant aux questions "Avez-vous FAIT des compositions en Français écrit?", "Etes-vous SATISFAITS de ce que vous avez fait à ce sujet?" et "Avez-vous trouvé UTILE ce que vous avez fait à ce sujet?", ont réagi à l'élément central de ces questions - avoir fait des compositions - et non au contexte dans lequel elles se voulaient inscrites: en Français écrit, c'est-à-dire dans les cours de Français écrit.

Ainsi, même s'ils n'ont pas produit en Français écrit, ils ont fait plus de compositions écrites que les autres à cause de la production dans d'autres matières et ce qui nous intéresse, c'est qu'ils les ont trouvées plus satisfaisantes et plus utiles. Quant aux Mathématiques, si on peut noter les différences significatives, on peut difficilement les expliquer.

Pour ce qui est des aspects où il y a le moins de différences, le vocabulaire en Anglais et grammaire et orghographe ainsi qu'étude de textes en Français écrit, ce sont là des contenus qui ne sont pas reliés à la production. C'est sans doute pourquoi il n'y a à peu près aucune différence entre les trois groupes à ces sujets.

Il reste que la production a eu un fort impact sur l'appréciation des contenus et qu'une étude plus poussée et plus précise pourrait sans

doute fournir plus d'éléments d'interprétation.

6. En fonction des travaux et exercices

Il est très intéressant de noter au tableau 6 que seule la production d'enregistrements sonores a pu distinguer les groupes aux niveaux des trois aspects des travaux et exercices. Nous reviendrons tantôt au cas du travail à la maison. En effet, à ces niveaux les autres moyens de production n'ont eu aucun effet sensible. Il faut se rappeler que le médium le plus employé pour la production fut le magnétophone. C'est alors compréhensible qu'il soit, dans cette situation, isolé des autres moyens de production.

En fait, il aurait été beaucoup plus intéressant, pour ce point précis de l'étude, d'avoir des questions sur la satisfaction et l'utilité des travaux en eux-mêmes plutôt que sur leur longueur, leur fréquence ou leur difficulté.

Face au travail à la maison, il apparaît que la production a joué un grand rôle sur l'utilité de ce travail. Si l'on tient compte du niveau de perception élevé de ce travail pour les TP, on peut affirmer que ceux qui ont le plus produit ont eu plus de travail à la maison, qu'ils n'en sont cependant pas plus satisfaits, mais qu'ils l'ont trouvé plus utile que les PP. Quant aux NP, il n'y a que deux différences et encore elles le sont par rapport aux PP et non aux TP.

Il est assez facile de comprendre l'absence de différence entre les trois groupes au niveau de la satisfaction. Même les plus productifs, ceux qui ont eu le plus de travail à faire à la maison, n'en sont pas vraiment plus satisfaits. Cependant, les différences au niveau de l'utilité

Tableau 6 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE A CHACUN DES MEDIA POUR LES TRAVAUX ET EXERCICES

Aspect du régime	Moyen de production	SATISFACTION NP	SATISFACTION PP	SATISFACTION NP	SATISFACTION TP	SATISFACTION PP	SATISFACTION TP	UTILITE NP	UTILITE PP	UTILITE NP	UTILITE TP	UTILITE PP	UTILITE TP
Travaux & exercices: longueur	acétate	5.3	5.6	5.3	5.8	5.6	5.8	5.3	5.1	5.3	6.1	5.1	6.1
	diapositive	6.0	5.2	6.0	5.8	5.2	5.8	5.6	5.1	5.6	5.6	5.1	5.6
	enr. sonore	5.3	4.8	5.3	6.0	4.8	6.0*	5.4	4.7	5.4	5.8	4.7	5.8*
	poster	5.6	5.3	5.6	6.0	5.3	6.0	5.8	5.0	5.8	5.9	5.0	5.9
	montage a.-v.	5.6	5.1	5.6	5.9	5.1	5.9	5.5	5.2	5.5	5.7	5.2	5.7
Travaux & exercices: fréquence	acétate	6.2	5.6	6.2	6.0	5.6	6.0	6.3	5.9	6.3	6.3	5.9	6.3
	diapositive	6.3	6.0	6.3	5.8	6.0	5.8	6.6	5.7	6.6	6.1	5.7	6.1
	enr. sonore	6.4	5.3	6.4	6.1	5.3	6.1	6.4	5.5	6.4	6.4	5.5	6.4*
	poster	6.1	5.5	6.1	6.4	5.5	6.4	6.4	5.9	6.4	6.4	5.9	6.4
	montage a.-v.	6.0	5.6	6.0	6.1	5.6	6.1	6.3	6.0	6.3	6.2	6.0	6.2
Travaux & exercices: difficulté	acétate	5.4	5.4	5.4	5.8	5.4	5.8	5.3	6.0	5.3	6.0	6.0	6.0
	diapositive	5.5	5.2	5.5	5.8	5.2	5.8	5.5	5.8	5.5	6.0	5.8	6.0
	enr. sonore	5.4	4.2	5.4	6.3	4.2	6.3*	5.1	4.7	5.1	6.4*	4.7	6.4*
	poster	5.8	5.2	5.8	5.9	5.2	5.9	6.0	5.4	6.0	6.2	5.4	6.2
	montage a.-v.	5.3	5.3	5.3	6.0	5.3	6.0	5.7	5.6	5.7	6.1	5.6	6.1
Travail à la maison	acétate	5.3	5.2	5.3	5.9	5.2	5.9	5.4	6.0	5.4	5.7	6.0	5.7
	diapositive	5.5	5.0	5.5	5.8	5.0	5.8	5.8	4.8	5.8	6.3	4.8	6.3*
	enr. sonore	6.2	4.6	6.2	5.7	4.6	5.7*	6.6	4.5*	6.6	6.2	4.5	6.2*
	poster	5.0	5.1	6.0	5.4	5.1	5.4	6.5	4.9*	6.5	6.2	4.9	6.2*
	montage a.-v.	5.5	5.0	5.5	6.0	5.0	6.0	5.6	4.9	5.6	6.7	4.9	6.7*

* Différence significative à .05

deviennent très révélatrices de l'importance que leurs travaux ont revêtue.

7. En fonction de l'évaluation

Il est intéressant de noter dans une première lecture du tableau 7 que la forme d'évaluation la mieux considérée par les étudiants est la correction du professeur; par contre celle qui l'est le moins, c'est l'évaluation par la classe. Et ce phénomène reste vrai quel que soit le niveau de production.

Au-delà de ce phénomène, lorsqu'il y a des différences, les groupes TP sont toujours les plus satisfaits et trouvent toujours plus utiles que les autres ces modes d'évaluation. A l'inverse là où il y a des différences entre les PP et les NP, les PP manifestent moins de satisfaction ou trouvent moins utile ces formes d'évaluation.

Mais comment expliquer que les TP soient toujours favorables à l'évaluation quel qu'en soit le mode. De fait, il est incontestable que les travailleurs-étudiants investissaient beaucoup d'énergie dans leurs productions audio-visuelles et qu'ils s'impliquaient beaucoup dans ces travaux. D'ailleurs, les résultats obtenus jusqu'ici illustrent bien l'importance accordée aux productions. D'un autre côté, il a été établi tantôt qu'en ce qui concerne la production d'enregistrements sonores, la longueur et la difficulté de l'ensemble des travaux et exercices sont jugées plus satisfaisantes et plus utiles par les TP que par les PP. Par conséquent, cette plus grande implication a de fortes chances d'entraîner un désir plus grand et plus précis d'évaluation.

C'est ce que les résultats nous permettent ici de constater et le médium qui [illegible]

Tableau 7 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE A CHACUN DES MEDIA POUR L'EVALUATION

Aspect du régime	Moyen de production	SATISFACTION NP - PP		NP - TP		PP - TP		UTILITE NP - PP		NP - TP		PP - TP	
Correction du professeur	acétate	7.2	6.9	7.2	6.9	6.9	6.9	7.3	7.3	7.3	7.2	7.3	7.2
	diapositive	7.3	6.6	7.3	7.1	6.6	7.1	7.5	7.2	7.5	7.2	7.2	7.2
	enr. sonore	7.2	6.3	7.2	7.4	6.3	7.4*	7.3	6.7	7.3	7.6	6.7	7.6*
	poster	7.4	6.7	7.4	7.3	6.7	7.3	7.7	7.0*	7.7	7.4	7.0	7.4
	montage a.-v.	7.4	6.6	7.4	7.1	6.6	7.1	7.4	7.1	7.4	7.4	7.1	7.4
Evaluation individuelle	acétate	5.5	5.5	5.5	6.1	5.5	6.1	5.5	5.6	5.5	6.4	5.6	6.4
	diapositive	5.9	5.2	5.9	6.0	5.2	6.0	5.8	5.4	5.8	6.3	5.4	6.3
	enr. sonore	5.9	4.5	5.9	6.3	4.5	6.3*	6.0	4.4	6.0	6.5	4.4	6.5*
	poster	5.6	5.3	5.6	6.5	5.3	6.5*	5.7	5.4	5.7	6.8	5.4	6.8*
	montage a.-v.	5.5	5.0	5.5	6.7*	5.0	6.7*	5.3	5.2	5.3	7.0*	5.2	7.0*
Evaluation par la classe	acétate	4.7	4.7	4.7	5.6	4.7	5.6	4.8	4.9	4.8	5.3	4.9	5.3
	diapositive	4.7	4.6	4.7	5.6	4.6	5.6	4.6	5.0	4.6	5.4	5.0	5.4
	enr. sonore	6.0	3.8*	6.0	5.5	3.8	5.5*	6.1	3.7*	6.1	5.5	3.7	5.5*
	poster	4.9	4.6	4.9	5.9	4.6	5.9*	5.0	4.6	5.0	5.8	4.6	5.8*
	montage a.-v.	5.1	4.5	5.1	5.8	4.5	5.5*	5.0	4.4	5.0	5.7	4.4	5.7*

* Différence significative à .05

joue le plus, est l'enregistrement sonore, celui-là même qui amenait les différences pour la longueur et la difficulté des travaux, mais aussi celui qui a été le plus utilisé durant la session.

8. Implications de ces résultats

L'ensemble des résultats nous amène à affirmer que la participation à la production audio-visuelle a, sur le régime pédagogique du Centre, un impact certain. Mis dans une

situation de production, les travailleurs-étudiants retirent plus de profit et de satisfaction que les autres de l'organisation académique.

Si la production a tant d'effets heureux sur un régime pédagogique, c'est, croyons-nous, parce qu'il s'agit d'un mode de travail qui colle au vécu des gens. La clientèle que nous avions est beaucoup plus près du travail manuel et technique que du travail intellectuel. Or, le travailleur-adulte qui revient à l'école après plusieurs années, durant lesquelles il a été employé comme manoeuvre et exécutant, ne peut se sentir à l'aise à son retour à l'école avec comme seuls outils le papier et le crayon, et pour seul espace son pupitre et sa chaise. C'est pourquoi l'apparition d'appareils techniques et tout le climat que leur utilisation entraîne (travail d'équipe, manipulations, va-et-vient, etc.) lui rendent l'apprentissage beaucoup plus accessible et profitable.

La production a aussi d'autres avantages dont celui de rendre immédiatement utilisables les notions acquises ou de motiver l'acquisition de notions et le développement d'habiletés pour pouvoir réaliser une production. De plus, un travail audio-visuel reflète beaucoup mieux la valeur et les résultats d'un travail et sa simple projection est en soi une source de "feed-back" très forte. D'ailleurs l'ensemble des étudiants peuvent réagir beaucoup plus facilement à une présentation audio-visuelle qu'à un texte écrit.

Malgré tout, la production ne nous apparaît pas comme une solution magique, même à l'intérieur d'un régime pédagogique. Parmi les gens qui n'ont pas produit, certains n'en ont tout simplement pas eu l'occasion; par contre, nous

savons que d'autres en ont eu l'occasion mais s'y sont objectés. Aussi, nous constatons que c'est un moyen de motivation et d'apprentissage qui colle à la majorité mais envers lequel certains ont des résistances dont il faut tenir compte.

Les implications très pratiques qui se dégagent de ces résultats sont les suivantes:

1° L'utilisation rentable de média techniques d'enseignement nécessite la démystification de l'audio-visuel par la participation à la production.

2° La production étudiante est profitable à l'intérieur d'une session, si elle prend une assez large part des activités.

3° S'il est essentiel de produire suffisamment pour bien profiter de l'utilisation des moyens audiniques, il n'est pas du tout nécessaire de toucher à tous les média utilisés.

4° Lorsque les étudiants sont dans une situation de production, ils deviennent beaucoup plus sensibles à l'évaluation et l'on doit y porter une attention spéciale.

IV. L'IMPACT DES COURS OPTIONNELS

Comme nous le savons, la classe traditionnelle de vingt étudiants fut remplacée par des groupes hétérogènes et mobiles d'étudiants au Centre. Un des avantages de ce système fut de permettre d'offrir aux travailleurs-étudiants des activités optionnelles, parallèlement aux cours obligatoires. Ceci a amené la constitution, à l'intérieur de nos structures pédagogiques, de deux groupes distincts d'étudiants: <u>les réguliers</u>, c'est-à-dire ceux qui n'ont suivi que les cours académiques (Français, Anglais, Mathématiques) du programme régulier du Secondaire I (adultes) auxquels s'ajoutaient 4 périodes/semaine de travail personnel consacrées principalement à des travaux scolaires; et les <u>optionnels</u>, c'est-à-dire ceux qui, en plus de ces cours obligatoires, ont participé à l'un ou l'autre des deux cours optionnels offerts au Centre: <u>l'Homme dans son milieu</u> et <u>Auteurs québécois</u>.

Parmi les 85 répondants au questionnaire, 31 se sont identifiés comme participant à l'option l'Homme dans son milieu (H.M.), 10 à l'option Auteurs québécois (A.Q.), 38 au Travail personnel et 6 n'ont pas répondu à la question. Nous avons délimité notre analyse à la comparaison entre le groupe de Travail personnel, appelé "régulier", et le groupe de l'option l'Homme dans son milieu, appelé "optionnel". Le groupe de l'option Auteurs québécois ne peut être retenu en raison de son petit nombre. Toutefois, les résultats comparés des réguliers et des optionnels Auteurs québécois sont inclus dans les tableaux pour fin d'information.

Notre analyse ne couvre pas l'ensemble des aspects du régime pédagogique abordés dans notre questionnaire, mais seulement ceux où, nous semblait-il, on pouvait s'attendre à un impact des cours optionnels. C'est ainsi que nous ne considérons que les aspects se rattachant aux trois points suivants:

a. le contenu des cours et le temps alloué à ces cours dans l'horaire;

b. la participation à la présentation du contenu des cours et à l'évaluation;

c. l'utilisation du matériel didactique.

Les deux premiers points apparaissent intéressants à étudier puisqu'ils touchent deux caractéristiques qui distinguaient les options des autres cours, amenant ainsi les étudiants à vivre une réalité différente. Quant au dernier point, son étude peut nous éclairer sur l'impact plus général que peuvent avoir eu les cours optionnels chez les étudiants qui y ont participé.

1. Vue d'ensemble des résultats

L'analyse comparée des groupes réguliers et optionnels (H.M.) révèle, du moins là où il y a des différences significatives, un portrait

tout à fait contraire à celui auquel nous nous attendions. En effet, à ces endroits, le groupe optionnel est ou bien moins satisfait, ou encore trouve moins utile que le groupe régulier les aspects du régime en question. Il est curieux aussi de constater exactement les mêmes résultats au niveau de la comparaison entre le groupe régulier et le groupe de l'option Auteurs québécois.

Il faut toutefois ajouter que le nombre de ces différences observées ne représente que le quart du nombre total de comparaisons. De même, il est important de noter que dans l'ensemble les moyennes sont relativement élevées (i.e.: supérieures à 4) et cela est la règle partout où il y a des différences (entre les réguliers et les optionnels H.M.).

3. Le contenu des cours et le temps alloué par matière

Le tableau 8 comme les tableaux suivants, suit le même modèle que celui décrit au niveau du tableau 2.

Un premier examen de nos résultats du tableau 8 indique immédiatement qu'il n'y a pas, dans les réactions face aux contenus des cours et au temps alloué par matière, de différences majeures et constantes entre les optionnels et les réguliers. En fait, pour les huit énoncés relatifs au contenu des cours, c'est seulement pour deux aspects du cours de Français écrit que le groupe optionnel (H.M.) indique un degré moindre de satisfaction. Pour l'autre aspect du Français écrit, pour le Français oral, l'Anglais et les Mathématiques il n'y a au niveau de la satisfaction aucune différence significative. Quant au critère utilité, seul la

Tableau 8 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE POUR LE CONTENU DES COURS ET LE TEMPS ALLOUE PAR MATIERE

Catégorie	Aspect du régime	SATISFACTION [1] R - O(H.M.)		R - O(A.Q.)		UTILITE R - O(H.M.)		R - O(A.Q.)	
Contenu des cours	Français écrit: grammaire et orthographe	6.2	5.5	6.2	5.9	6.3	5.8	6.3	6.2
	Français écrit: composition	6.0	5.0*	6.0	6.9	6.3	5.5	6.3	6.6
	Français écrit: étude de textes	5.8	4.2*	5.8	6.0	5.9	4.9	5.9	6.4
	Français oral: expression	6.4	6.9	6.4	6.6	6.8	7.3	6.8	6.6
	Anglais: vocabulaire	6.6	6.3	6.6	6.2	6.8	6.6	6.8	6.7
	Anglais: construction de phrases	6.2	5.6	6.2	5.9	7.0	6.2*	7.0	6.4
	Mathématiques: théorie des ensembles	6.8	6.2	6.8	6.5	6.9	6.2	6.9	6.5
	Mathématiques: fractions	6.8	6.1	6.8	6.5	7.2	6.5	7.2	6.2*
Temps alloué par matière	Temps alloué: anglais	5.7	4.9	5.7	5.2	6.7	5.6*	6.7	6.2
	Temps alloué: français écrit	5.8	4.2*	5.8	5.8	6.0	5.2	6.0	6.0
	Temps alloué: français oral	4.7	3.8	4.7	2.6*	5.5	5.8	5.5	6.2
	Temps alloué: mathématiques (15)	6.5	5.5*	6.5	6.0	6.7	6.0	6.7	6.6
	Temps alloué: mathématiques (30)	4.4	4.6	4.4	3.3	4.9	4.5	4.9	2.7*

[1] On utilise, pour désigner les groupes, les abréviations suivantes: R - réguliers
O(H.M.) - optionnels Homme dans son milieu
O(A.Q.) - optionnels Auteurs québécois

* Différence significative à ,05

"construction de phrases" en Anglais amène un jugement un peu moins favorable de la part des optionnels. D'ailleurs ils jugent moins utile le temps alloué à l'Anglais, de même qu'ils se montrent moins satisfaits du temps alloué au Français écrit. Il est intéressant de noter le parallélisme des réactions au niveau de ces contenus et du temps qu'il leur est alloué. Cela peut être considéré comme un indice positif de la consistance interne du questionnaire.

Il faut noter en outre une moins grande satisfaction de la part du groupe optionnel à l'égard du temps alloué aux Mathématiques en groupe de 15.

Bien que surprenants à première vue, ces résultats s'expliquent assez bien à posteriori. Ainsi de tous les cours donnés au Centre, ceux de Français écrit furent ceux qui se conformaient le plus au mode d'enseignement traditionnel (explications magistrales, travaux, exercices et examens classiques, etc.). Ce fut également la matière dans laquelle les professeurs investirent le moins dans l'utilisation des moyens audio-visuels, dans la recherche et l'expérimentation de démarches pédagogiques nouvelles.

Contrairement à cela, l'étudiant participant à une option était appelé à jouer un rôle très actif dans son processus éducatif à travers toute une gamme de moyens nouveaux et stimulants. Par conséquent, il n'est pas impossible qu'il se soit senti moins satisfait du travail fait en Français écrit et qu'il l'ait trouvé moins utile parce qu'il ne répondait pas à ses attentes.

A ce propos, certains professeurs de l'option Homme dans son milieu ont observé que le fait d'effectuer dans ce cours des travaux de recherche et de production a conduit plusieurs étudiants à déceler leurs carences en français écrit. Ceci a pu entraîner leurs attitudes plus critiques dans l'appréciation de ce contenu.

Toutefois, même si le cours optionnel a pu développer ces attitudes critiques, lorsque l'ensemble des réactions face au contenu des cours et au temps alloué est considéré, il faut se rendre à l'évidence que les traditions et les contraintes extérieures ont un impact encore

plus grand. Pour un travailleur inscrit aux cours du pré-emploi, le fait d'acquérir des connaissances en anglais, en mathématiques et, à un degré moindre, en français est lié directement aux exigences de l'obtention d'un diplôme qui lui assurera peut-être, du moins se doit-il de le croire, l'accession à une vie meilleure. Dans un tel contexte, il était sans doute ambitieux d'attendre qu'on remette en question l'importance et la valeur des cours académiques en éducation des adultes parce qu'on a participé à quelques cours sortant des sentiers battus. En tout cas, il apparaît que ces cours n'ont pas pris assez d'importance à l'intérieur des structures pédagogiques du Centre pour entraîner des effets de cet ordre.

3. <u>La participation à la présentation du contenu et à l'évaluation</u>

Les résultats rapportés au tableau 9

démontrent encore une fois, même si la tendance n'est pas très forte, le contraire de nos anticipations. En effet, des quatre aspects touchant la participation à la présentation du contenu, le groupe optionnel ne se distingue qu'à un seul endroit des réguliers "Modifier la façon d'expliquer du professeur" et, même là, les premiers s'y disent moins satisfaits et trouvent moins utile cet aspect que les seconds.

Au niveau de la participation à l'évaluation, deux différences apparaissent. Les optionnels trouvent relativement moins utiles les corrections du professeur et se montrent moins satisfaits de leur participation à l'évaluation individuelle.

En somme, l'impact des cours optionnels a été assez faible en ce qui concerne ces deux aspects, spécialement pour ceux se rattachant à la participation à la présentation des cours.

Tableau 9 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE POUR LA PARTICIPATION A LA PRESENTATION DU CONTENU ET A L'EVALUATION

Catégorie	Aspect du régime	SATISFACTION R - O(H.M.)		SATISFACTION R - O(A.Q.)		UTILITE R - O(H.M.)		UTILITE R - O(A.Q.)	
Participation à la présentation du contenu	Changer le programme des cours	4.6	3.9	4.6	2.7	4.9	3.9	4.9	3.6
	Modifier le temps alloué à une notion	5.2	5.3	5.2	3.9	5.6	5.4	5.6	4.5
	Présenter une notion	5.7	4.9	5.7	4.2	6.0	5.4	6.0	4.2*
	Modifier la façon d'expliquer du professeur	5.8	4.3*	5.8	3.2*	6.1	4.3*	6.1	3.0*
Participation à l'évaluation	Correction du professeur	7.1	6.7	7.1	7.0	7.5	6.9*	7.5	7.2
	Correction de la classe	4.8	5.0	4.8	4.9	4.7	5.2	4.7	4.9
	Evaluation individuelle	6.2	4.9*	6.2	5.9	6.2	5.2	6.2	6.2
	Evaluation par la classe	5.5	4.8	5.5	3.6*	5.5	4.8	5.5	3.7*

* Différence significative à .05

Comment comprendre que les cours optionnels semblent avoir si peu influencé sur ces aspects alors qu'on pouvait s'attendre à tout le contraire? Rien, à prime abord, ne semble devoir l'expliquer si ce n'est le contenu même de ces questions sur la participation à la présentation du contenu. En effet, si l'on resitue dans le contexte pédagogique du Centre les aspects évoqués par ces questions, on se rend compte que celles-ci avaient une portée limitée à des réalités bien précises et, somme toute, beaucoup plus conformes à ce qui était vécu dans les cours académiques que dans les cours optionnels.

Notons d'abord que pour au moins un de ces aspects, "changer le programme des cours", on faisait appel à une situation qui ne pouvait pas réellement avoir lieu au Centre, tout le

programme des cours étant déterminé à l'avance et relativement immuable. Cette question fut d'ailleurs, l'une de celles dont le sens fut le moins bien saisi par l'ensemble des répondants (cinquante-quatre d'entre eux seulement y répondirent) et les résultats globaux manifestent clairement qu'on a trouvé très peu satisfaisante et profitable une telle activité.

Deux autres aspects abordés par ces questions se réfèrent explicitement à des activités reliées à la présentation et à l'explication d'une notion: changer le temps alloué à une notion et présenter une notion. (Il faut signaler ici que ces deux aspects étaient liés à des actions concrètes: aller plus vite ou moins vite, aller au tableau, expliquer aux autres.) De telles situations ne s'appliquaient réellement que dans le cas des cours académiques où était enseigné un ensemble de notions. Ces deux aspects faisaient donc appel directement à des situations vécues en classe, dans le cadre des cours réguliers et, en ce sens, étaient assez fortement éloignés du mode de participation vécu dans les cours optionnels.

Resituer les divers aspects de la participation au contenu dans le contexte pédagogique où ils étaient vécus nous a conduits à mettre en lumière le cadre très précis de ces formes de participation et, tout compte fait, leur peu de rapport avec ce qui se passait, à ce niveau, dans les cours optionnels, expliquant peut-être par là le fait que ces derniers aient eu peu d'impact sur ces points très précis. Ceci semblerait indiquer l'existence d'un certain fossé entre d'une part les expériences faites au niveau des cours optionnels, et d'autre part, les activités dans les cours réguliers.

Un point d'interrogation demeure, toutefois, concernant les différences observées au niveau de la participation à la modification de la façon d'expliquer du professeur. Il semble assez difficile de comprendre pourquoi, sur ce point précis, les optionnels ont moins apprécié leur participation à cette activité que les réguliers. Les résultats sur le degré de perception (résultats non reproduits sur le tableau) indiquent que les optionnels considèrent avoir eu peu d'occasion d'agir en ce sens. Est-ce dû au style même d'enseignement, très peu formel, qui a eu cours dans les périodes optionnelles? Est-ce à dire, au contraire, qu'en raison du style d'enseignement expérimenté dans les options, les optionnels auraient eu tendance à ressentir plus fortement les contraintes inhérentes au rôle d'informateur du professeur? Ni l'une ni l'autre de ces explications ne nous semblent réellement concluantes. D'autres phénomènes, que les limites de notre recherche nous empêchent de saisir, semblent avoir joué dans ce cas précis et nous obligent à laisser cette question en suspens.

Comparés aux résultats sur la participation à la présentation du contenu, ceux sur la participation à l'évaluation révèlent un impact un peu plus prononcé des cours optionnels. Il semble bien, à la lumière de ces résultats, que le fait pour les optionnels d'avoir participé à des cours où on a valorisé des modes d'évaluation non traditionnels ait joué un certain rôle dans l'appréciation de cet aspect du régime pédagogique.

Nous avons pour preuve de cet avancé deux choses: les optionnels ont trouvé moins utiles les corrections du professeur et ont été moins satisfaits de l'évaluation individuelle. Dans le premier cas, on peut y voir l'influence directe des cours optionnels. Ces cours, rappelons-le, ne comportaient aucune certification officielle

Nous allons analyser l'impact de ces quatre variables au niveau de certains aspects représentatifs du régime pédagogique tels que mesurés par le questionnaire: l'organisation du Centre (classement, horaire, services, règlements) l'organisation des cours (changement de groupe, style de travail, style des cours, participation); le contenu (français, anglais, mathématiques); et le climat général (activité hors classe, équipes et contacts des étudiants, liberté, discipline).

Notre démarche consiste comme aux autres parties, à présenter d'abord une vue d'ensemble des résultats, puis une analyse détaillée de chacune des variables, et enfin les implications de ces résultats.

1. <u>Vue d'ensemble des résultats</u>

Il ressort de l'analyse que les variables "âge" et "sexe" ont un impact sur l'appréciation de certains aspects du régime, alors que les variables "statut civil" et "revenu" ont une influence secondaire. Les aspects du régime qui semblent favoriser un groupe d'âge plutôt que l'autre ou un sexe plutôt que l'autre, sont principalement ceux reliés à l'organisation des cours, un peu moins à l'organisation du Centre, encore moins au climat général et d'aucune façon au contenu des cours. Au-delà de ces faits, il est intéressant de remarquer que la très grande majorité des moyennes obtenues au niveau de la satisfaction et de l'utilité, se situe dans la moitié supérieure de l'échelle (i.e. au-dessus de 4); ce qui, en soi, révèle déjà des indications quant à l'appréciation du régime.

Mais voyons maintenant plus en détail les résultats de l'analyse.

Tableau II - REPARTITION DES 85 TRAVAILLEURS-ETUDIANTS EN FONCTION DE CHAQUE VARIABLE SOCIO-ECONOMIQUE

Variable	Sous-groupes				
	N'ont pas répondu	15 à 25 ans	26 à 35 ans	36 ans et plus	
1 - Groupe d'âge	2	35	25	23	
	N'ont pas répondu	Féminin	Masculin		
2 - Sexe	1	41	43		
	N'ont pas répondu	Célibataire	Marié(e)	Autres	
3 - Statut civil	6	32	38	9	
	N'ont pas répondu	2,500 et moins	2,501. à 5,000.	5,001. à 7,500.	7,501. et plus
4 - Revenu	2	53	18	7	5

La distribution des répondants au niveau de chaque variable, telle que présentée au tableau II, nous permet déjà de voir quelles comparaisons il sera possible de faire.

Au niveau de l'âge, la distribution est presque triangulaire à l'exception d'une légère surreprésentation du groupe 15-25 ans. Il n'y a donc aucune contre-indication pour comparer les trois groupes composant notre échantillon.

Comme le montre également le tableau II, la représentation des personnes des deux sexes au Centre est bien proportionnelle, ce qui facilite notre tâche pour la comparaison.

La distribution des sujets en fonction de leur statut civil est un peu inégale avec neuf sujets dans la catégorie "autres". Toutefois, la proportion des gens "célibataires" (32/85) est sensiblement la même que celle des gens "mariés" (38/85). Par conséquent, nous ne retenons pour fins d'analyse que la comparaison entre ces deux derniers groupes, même si dans les tableaux nous indiquons les résultats du groupe "autres".

Le regroupement des sujets en fonction de leur revenu est plus complexe. Seulement cinq sujets ont affirmé avoir un revenu familial supérieur à 7,500 dollars et sept entre $5,001 et $7,500. Evidemment la majorité (63%) des sujets gagnent $2,500 et moins. Avec beaucoup de prudence, nous allons quand même essayer de connaître des indications, quant à l'influence du revenu, en comparant ce groupe majoritaire avec celui dont les gains se situent entre $2,501 et $5,000 et qui constitue par ailleurs 21% de notre échantillon.

Nous avions au Centre des travailleurs-étudiants d'âge, de sexe, de statut civil et de revenu fort variés. En même temps que notre intérêt à cerner l'impact de la production étudiante et de l'introduction d'activités optionnelles dans un régime pédagogique, il nous apparaissait intéressant de vérifier si certains facteurs d'ordre socio-économique pouvaient influencer le degré d'appréciation d'un régime.

Aussi avons-nous glissé, à la page des renseignements généraux, des questions sur ces quelques variables que nous allons étudier[1].

---

1. Voir en annexe la page des renseignements généraux.

1. IMPACTO DE OBRAS VIÁRIAS SOBRE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS

et social.

6. Implications de ces résultats

<u>Les cours optionnels n'ont pas eu d'impact réellement déterminant sur l'appréciation du régime pédagogique</u>. Voilà, en somme, la constante des résultats obtenus. Cette affirmation doit cependant être pondérée quelque peu.

Sans parler d'impact marquant, il ressort tout de même que <u>les cours optionnels ont joué en quelque sorte le rôle d'un révélateur face à certains points plus faibles ou plus traditionnels de notre régime pédagogique</u>. C'est, en tout cas, ce que paraît indiquer les réactions différentes des optionnels face, par exemple, aux cours de Français écrit, aux corrections du professeur et à l'utilisation du matériel didactique. Dans ces cas et, à un niveau autre, dans celui de l'évaluation individuelle, il semble bien que les cours optionnels aient favorisé des attitudes plus critiques de la part des étudiants, se révélant ainsi comme des agents susceptibles d'ouvrir des perspectives nouvelles et de favoriser certaines prises de conscience. C'est là un effet important des cours optionnels, si réduit fut-il par ailleurs dans l'appréciation du régime pédagogique.

De tout ceci, un fait semble ressortir comme constituant, en dernière analyse, le point déterminant: <u>pour remplir pleinement leurs objectifs, des cours à contenus socio-culturels doivent être partie intégrante d'un ensemble éducatif; et non pas être une activité parallèle plus ou moins coupée du circuit officiel des études</u>, comme ce fut le cas dans notre régime pédagogique pour des cours comme Rome dans son milieu et Auteurs québécois. Si l'on veut que ces expériences ne demeurent pas limitées, il faut leur donner un droit

ne s'accordent pas quand il s'agit de se prononcer sur le temps alloué à ces matières dans l'horaire général des cours.

En effet, aux aspects touchant certaines activités de ces cours, les optionnels se déclarent assez satisfaits du travail fait et le considèrent assez utile. Cependant, quand il s'agit d'apprécier le temps dévolu aux options, on note qu'en moyenne le degré d'appréciation est moins élevé et surtout qu'il y a une forte variance dans les degrés d'appréciation, démontrant ainsi des désaccords prononcés à ce sujet entre les optionnels.[1]

Ces résultats nous semblent indiquer assez clairement que si les optionnels sont assez unanimes à reconnaître la valeur et l'intérêt des cours optionnels, ils réagissent différemment et diversement face à l'importance à donner à ces cours dans le cadre général de leurs études.

Cette constatation rejoint d'une certaine façon l'interprétation que nous donnions aux réactions des optionnels face aux contenus académiques: en raison des contraintes liées à la réalisation de son objectif professionnel (se recycler ou obtenir un emploi), le travailleur-étudiant se voit obligé d'abord d'investir son temps et ses énergies pour atteindre cet objectif prioritaire. Ceci veut dire, concrètement, obtenir les notes nécessaires en français, calcul, mathématiques, conditions sine qua non pour obtenir son diplôme. Dans un tel contexte, des cours optionnels peuvent être facilement, tout en étant appréciés, considérés comme un luxe qu'on a peut-être pas le temps de se payer. C'est bien en tout cas ce que semble indiquer les résultats sur l'appréciation des cours optionnels lorsqu'ils mettent en cause, non pas la satisfaction et l'utilité attachées aux cours, mais plutôt la place à leur accorder en terme de temps dans un tel contexte scolaire

1. Pour ces résultats se référer au "Document technique sur l'analyse des résultats du questionnaire d'appréciation du régime pédagogique".

Sans aucun doute, les conditions particulières des cours optionnels ont joué ici un rôle déterminant. En effet, le matériel didactique classique (manuels scolaires, tableaux noirs, cahiers d'exercices, etc.) n'a pas été utilisé à l'intérieur de ces cours, contrairement aux cours académiques où les étudiants pouvaient disposer d'un tel matériel. Les optionnels furent ainsi placés dans une situation où d'une part ils suivaient des cours où l'on se servait de ce matériel et, d'autre part, des cours où celui-ci était complètement différent. Car les optionnels ont pu expérimenter des outils didactiques différents dans ces cours, tels les bibliothèques, la cueillette d'informations auprès d'informateurs directs, des documents audio-visuels, etc.

On peut en déduire que ce fut peut-être là les éléments-clés qui les amenèrent à relativiser l'utilité du matériel didactique associé traditionnellement à la salle de classe tels les manuels et les tableaux noirs.

5. <u>Autre considération</u>

Avant de clore cette analyse, il nous paraît intéressant d'ajouter quelques observations sur l'appréciation, par les optionnels, des cours optionnels eux-mêmes. On vient de voir que, exception faite de points bien précis et somme toute peu nombreux, l'impact de ces cours fut relativement faible. Est-ce à dire, pour autant, que les optionnels ont peu apprécié ces cours et en ont retiré en fin de compte bien peu de profit?

Quelques résultats de notre questionnaire peuvent nous permettre de donner une réponse globale à cette question. D'une manière générale, on peut dire que les optionnels ont apprécié le travail fait dans les cours optionnels mais qu'ils

Tableau 10 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE POUR L'UTILISATION DU MATERIEL DIDACTIQUE

Catégorie	Aspect du régime	SATISFACTION R - O(E.M.)		SATISFACTION R - O(A.G.)		UTILITE R - O(E.M.)		UTILITE R - O(A.G.)	
Utilisation du matériel didactique	Utilisation de livres de classe	5.5	4.5	5.5	6.1	5.9	4.6*	5.9	6.6
	Utilisation de feuilles polycopiées	6.7	6.7	6.7	6.9	6.7	6.9	6.7	7.2
	Utilisation de fiches et cahiers programmés	6.1	5.3	6.1	5.4	6.6	5.6*	6.6	5.7*
	Utilisation des tableaux noirs	7.5	6.5*	7.5	6.7*	7.5	6.7*	7.5	6.6*
	Utilisation d'autre matériel	5.7	5.3	5.7	4.9	5.9	5.4	5.9	4.8

* Différence significative à .05

distingue pas un impact réellement déterminant des cours optionnels.

4. L'utilisation du matériel didactique

A ce point-ci de notre analyse, il ressort que l'impact des cours optionnels, sans être totalement inexistant, n'en demeure pas moins fortement réduit. Quelques autres résultats nous amènent toutefois à nuancer légèrement cette constatation. C'est le cas notamment des résultats obtenus au tableau 10 pour la catégorie d'aspects touchant l'utilisation du matériel didactique.

Il est en effet assez frappant de voir que les optionnels trouvent moins utile que les réguliers l'utilisation du matériel didactique et ce, dans trois cas précis: l'utilisation des livres de classe, des tableaux noirs et des fiches et cahiers programmés. Ce qui est aussi intéressant à noter ici, c'est que les optionnels se déclarent par ailleurs aussi satisfaits que les réguliers de l'utilisation des livres de classe et des fiches et cahiers programmés. Par contre, ils jugent moins satisfaisant l'utilisation des tableaux noirs.

cette évaluation s'apparentait à une sorte de processus permanent exigeant de l'étudiant un retour fréquent sur ce qu'il faisait et une réflexion constante sur la valeur du travail fait. Une telle pratique, on le conçoit aisément, est assez difficile et comporte des exigences poussées. Que dans un tel cas, les optionnels aient jugé moins satisfaisant leur participation à cette évaluation, parce que plus conscient de ses exigences et de ses difficultés, pourrait dès lors se comprendre. Le fait qu'ils reconnaissent autant d'utilité que les réguliers à cette évaluation individuelle renforce, croyons-nous, la validité de cette interprétation.

Il est intéressant de noter qu'une telle interprétation rejoint dans ses grandes lignes ce qui semblait transparaître de l'analyse des résultats au sujet du français écrit, à savoir que d'une certaine manière les cours optionnels auraient pu favoriser le développement, chez l'étudiant, d'attitudes plus critiques, soit, comme ce serait le cas ici, face à lui-même ou soit, face à certains aspects plus faibles ou plus traditionnels de notre régime pédagogique. Le peu d'indices que nous avons à ce sujet nous dicte cependant, la plus grande prudence dans l'évaluation de l'importance réelle de ce phénomène.

Les résultats sur la participation à la présentation du contenu et à l'évaluation nous semblent mettre en lumière la difficulté à cerner un ordre de phénomène tel celui de la participation. Celle-ci joue à différents registres, dans des conditions diverses et fait intervenir tout un faisceau d'éléments souvent difficilement contrôlables. Aussi, les limites même des aspects traités à ce sujet ne nous autorisent pas à conclure d'une façon formelle ici, sinon en disant que sur les points bien précis abordés ici, on ne

et, en aucun moment, soit pour des travaux ou des examens, les professeurs n'ont eu à exercer des corrections formelles. Parallèlement, la pratique de l'auto-évaluation et, dans une moindre mesure, de l'évaluation par la classe a permis aux étudiants d'expérimenter des formes différentes d'évaluation. C'est, à notre avis, ce contexte qui a influencé le degré moindre d'utilité attribué par les optionnels aux corrections du professeur. Notons toutefois que si l'on observe les moyennes, cette différence d'appréciation entre réguliers et optionnels se situe à l'intérieur de taux très élevés d'utilité. Il serait, en ce sens, abusif de voir dans la réaction des optionnels un rejet de la correction de type traditionnel. Tout au plus, les cours optionnels ont, semble-t-il entraîné ici une certaine pondération, de la part des optionnels, face au rôle de correcteur joué traditionnellement par le professeur.

Que les optionnels aient été moins satisfaits de l'évaluation individuelle pose des problèmes d'interprétation un peu plus complexes. On aurait pu s'attendre au contraire car, comme nous le notions, l'évaluation individuelle fut une pratique courante dans les cours optionnels. C'est peut-être, justement, en tenant compte des conditions dans lesquelles s'est effectuée cette auto-évaluation dans les cours optionnels, qu'on peut comprendre leurs réactions. Dans un cours comme <u>Homme dans son milieu</u>, l'évaluation a été faite principalement d'une manière individuelle, chaque participant étant appelé à juger de son travail tant à travers sa participation à l'ensemble du cours qu'à travers des activités bien spécifiques. Il n'y eut aucune évaluation directe de la part des professeurs et si les autres participants du cours collaborèrent à l'évaluation, celle-ci demeura toujours centrée sur une auto-évaluation. D'une certaine manière,

L'organisation du Centre. Il semble que les femmes apprécient plus l'horaire du Centre que les hommes, sans doute à cause du fait que sa souplesse leur permettait de s'acquitter, sans courir, de leurs tâches familiales. Par contre, elles trouvent moins utile l'équipement sportif mis à la disposition de tous les étudiants et qui répondait certes plus au goût des hommes.

D'autre part, au niveau du contenu des cours et du climat général, il n'y a aucun aspect qui distingue ces deux groupes.

4. <u>En fonction du statut civil</u>

Le tableau 14 rapporte les moyennes de satisfaction et d'utilité des trois groupes de statut civil. Il a été décidé plus haut que nous n'allions retenir que les groupes de célibataires et des gens mariés pour fins de comparaison, puisque le groupe ayant un statut civil autre ne regroupe que neuf personnes.

En ce qui a trait aux deux groupes retenus, seulement cinq différences se sont avérées significatives. Puisque trois d'entre elles ont déjà été expliquées par le facteur d'âge, cela suggère qu'il peut vraisemblablement avoir eu un recoupement entre ces deux variables (i.e. jeune - célibataire, plus âgé - marié). Seules les différences observées au niveau de la satisfaction (7.4 - 7.6) et de l'utilité (7.6 - 6.7) des "Temps d'arrêt entre les cours" semblent valides de façon directe au facteur statut civil. Mais les moyennes des deux groupes étant relativement élevées, il n'apparaît pas que cela traduise un problème quelconque.

5. <u>En fonction du revenu</u>

Encore une fois, les moyennes de tous les groupes de revenus sont rapportées au tableau 15, mais seuls les groupes, dont le revenu est inférieur

Tableau 14 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE CIVIL POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION Célibataire	Marié(e)	Autres	UTILITE Célibataire	Marié(e)	Autres
4 - Climat général						
Activités hors classe (quantité)	4.4	4.4	4.9	5.1	5.1	4.9
Activités hors classe (participation)	4.7	4.7	4.3	5.3	5.0	4.3
Echanges et contacts avec les étudiants	5.1	5.5	5.0	5.4	5.8	5.0
Echanges et contacts avec le directeur	4.0	5.2	4.1	5.0	6.1	4.4
Echanges et contacts avec l'administrateur	3.0	5.0*	4.7	3.9	5.7	4.9
Echanges et contacts à l'extérieur	3.9	4.3	5.3	4.5	5.1	5.5
Echanges et contacts avec les professeurs	4.4	5.6	4.6	5.3	5.9	4.6
Conditions de travail: individuel	4.4	5.0	4.9	4.9	5.3	4.9
Conditions de travail: petits groupes	6.2	6.4	5.9	6.7	6.7	5.9
Locaux adéquats: travail scolaire	5.7	5.6	5.7	6.3	6.1	6.0
Locaux adéquats: loisirs, détente	4.3	4.7	4.3	5.5	5.2	4.8

Tableau 14 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE CIVIL POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION Célibataire	SATISFACTION Marié(e)	SATISFACTION Autres	UTILITE Célibataire	UTILITE Marié(e)	UTILITE Autres
Travail en groupe de 10-15	6.9	6.4	6.3	7.3	6.4*	6.3
Travail en groupe de 16-20	5.3	4.5	2.3	5.5	4.7	2.3
Travail en groupe de 21-30	4.0	3.1	2.0	4.1	3.3	2.0
Cours magistraux	5.6	6.1	5.6	6.2	6.3	6.0
Travail en petites équipes	6.9	6.2	5.2	7.2	6.6	5.1
Travail individuel	6.2	6.1	5.9	6.0	6.2	6.2
Changer le programme des cours	4.4	4.6	3.7	4.8	4.8	4.4
Modifier le temps alloué à une notion	4.8	5.6	4.9	5.3	5.8	4.9
Présenter une notion	5.7	5.3	4.6	6.0	5.7	4.8
Modifier les explications du professeur	5.0	5.5	4.0	5.1	5.6	4.1
Correction du professeur	6.7	7.2	7.1	7.3	7.3	7.2
Evaluation individuelle	6.0	5.8	4.9	6.2	5.9	4.7
Evaluation par la classe	4.9	5.5	4.5	4.8	5.6	4.4
Utilisation de livres de classe	4.8	5.6	5.4	5.2	5.8	5.7
Utilisation de feuilles polycopiées	6.5	6.6	7.1	6.9	6.9	7.3
Utilisation de fiches et cahiers programmés	5.8	5.7	6.1	6.1	6.1	6.6
Utilisation des tableaux noirs	7.3	7.2	7.0	7.4	7.3	7.0
Utilisation d'autre matériel	5.8	5.4	4.7	5.6	5.5	5.1
3 - Contenu						
Français écrit: grammaire et orthographe	6.0	6.0	6.2	6.0	6.6	6.0
Français écrit: composition	5.9	5.7	6.0	6.1	6.1	6.2
Français écrit: étude de textes	5.2	5.3	5.9	5.5	5.9	6.0
Français oral: expression	7.0	6.5	6.4	7.3	6.8	6.6
Anglais: vocabulaire	6.6	6.4	6.4	6.8	6.9	7.0
Anglais: construction de phrases	6.1	5.8	5.8	6.9	6.7	6.3
Mathématiques: ensembles et bases	6.9	6.6	6.9	7.0	6.9	6.4
Mathématiques: fractions	6.8	6.6	6.4	7.2	7.0	6.3

Tableau 14 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE CIVIL POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION Célibataire	SATISFACTION Marié(e)	SATISFACTION Autres	UTILITE Célibataire	UTILITE Marié(e)	UTILITE Autres
1 - Organisation du Centre						
Regroupements: forts, moyens, faibles	5.5	4.8	3.6	6.1	5.6	4.3
Temps alloué: anglais	5.4	5.2	5.9	6.1	6.4	6.7
Temps alloué: français écrit	5.2	5.0	4.7	5.6	5.9	5.7
Temps alloué: français oral	3.7	4.5	2.9	5.5	6.1	4.6
Temps alloué: mathématiques (groupe de 15)	6.4	6.0	4.7	6.7	6.6	5.4
Temps alloué: mathématiques (groupe de 30)	4.6	4.5	2.9	4.8	4.6	3.3
Temps alloué: travail personnel	5.7	5.5	3.4	6.2	5.8	4.6
Temps horaire du Centre	6.5	6.0	5.8	7.4	6.9	6.1
Temps d'arrêt entre les cours	7.4	6.7*	7.1	7.6	6.7*	7.3
Services du secrétariat	7.1	6.8	6.8	7.3	7.1	7.2
Services de la bibliothèque	5.5	6.2	6.1	6.8	6.3	6.3
Services d'équipement sportif	4.1	4.3	3.0	4.7	5.2	3.0
Services de prêt du matériel audio-visuel	5.9	6.1	6.2	6.9	6.6	6.2
Liberté au Centre	7.4	7.1	6.0	7.3	7.2	6.0
Liberté en classe	7.1	6.5	6.7	7.0	6.7	6.2
Discipline au Centre	6.7	6.2	5.2	6.9	6.5	5.8
Discipline en classe	6.4	6.2	6.1	6.8	6.3	6.3
Règlements stricts	6.3	5.9	6.3	6.8	6.1	6.3
Application stricte des règlements	6.2	5.6	5.9	6.5	5.8	5.8
2 - Organisation des cours						
Tests et examens: fréquence	6.1	5.8	5.7	6.2	5.8	6.0
Tests et examens: longueur	6.7	5.7	5.4	5.7	5.7	5.6
Travaux et exercices: longueur	5.7	5.7	5.3	5.4	5.7	5.3
Travaux et exercices: fréquence	6.2	6.0	5.4	6.4	6.3	5.7
Tests et examens: difficulté	5.8	5.7	6.3	5.8	5.9	5.9
Travaux et exercices: difficulté	5.9	5.8	5.1	6.1	5.9	5.4
Travail à la maison	5.4	5.3	5.7	5.5	5.8	5.8
Changement de groupe	4.5	5.1	4.4	4.6	5.0	4.3
Travail avec les mêmes étudiants	6.9	6.3	7.1	7.2	6.5	7.4
Changement de locaux	6.3	5.3	5.4	6.6	5.6*	5.3

* Différence significative à .05

Tableau 13 (suite). - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE SEXE POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION		UTILITE	
	Femme	Homme	Femme	Homme
4 - Climat général				
Activités hors-classe (quantité)	3.8	4.8	4.3	5.3
Activités hors-classe (participation)	4.5	4.6	4.8	5.2
Echanges et contacts avec les étudiants	5.0	5.5	5.2	5.9
Echanges et contacts avec le directeur	4.4	4.7	5.3	5.6
Echanges et contacts avec l'administrateur	4.1	4.5	4.5	5.5
Echanges et contacts à l'extérieur	3.8	4.3	4.1	5.1
Echanges et contacts avec les professeurs	5.1	4.8	5.5	5.5
Conditions de travail: individuel	4.8	4.8	4.9	5.6
Conditions de travail: petits groupes	6.0	6.4	6.2	6.8
Locaux adéquats: travail scolaire	5.8	5.7	6.1	6.3
Locaux adéquats: loisirs, détente	4.2	4.7	5.2	5.4

des données relatifs à l'Organisation des cours.

A ce niveau, les moyennes des hommes aux critères de satisfaction et d'utilité, qui se différencient de celles des femmes, sont toutes plus élevées que ces dernières. Elles ont trait à la satisfaction vis-à-vis la "longueur des tests et examens" et la possibilité de "modifier les explications du professeur", à l'utilité des "cours magistraux" et de "l'utilisation de fiches et de cahiers programmés", enfin à la satisfaction et à l'utilité de la "longueur des travaux et exercices", de "présenter une notion" et de "l'évaluation en classe".

Par ailleurs, on note deux seules autres différences et elles se situent au niveau de

Tableau 13 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE SEXE POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION Femme	SATISFACTION Homme	UTILITE Femme	UTILITE Homme
Travail en groupe de 10-15	6.4	6.7	6.5	6.9
Travail en groupe de 16-20	4.8	4.4	4.7	4.5
Travail en groupe de 21-30	3.1	3.5	3.2	3.6
Cours magistraux	5.9	6.0	5.7	6.5*
Travail en petites équipes	6.5	6.2	6.7	6.5
Travail individuel	5.9	6.2	6.0	6.2
Changer le programme des cours	4.0	4.3	4.2	4.7
Modifier le temps alloué à une notion	4.8	5.6	5.3	5.9
Présenter une notion	4.5	6.0*	4.8	6.3*
Modifier les explications du professeur	4.5	5.6*	4.7	5.6
Correction du professeur	7.2	6.9	7.4	7.2
Evaluation individuelle	5.7	5.7	5.6	6.0
Evaluation par la classe	4.3	5.9*	4.3	5.8*
Utilisation de livres de classe	5.2	5.4	5.5	5.6
Utilisation de feuilles polycopiées	6.7	6.9	6.8	7.1
Utilisation de fiches et cahiers programmés	5.4	6.1	5.7	6.6*
Utilisation des tableaux noirs	7.1	7.1	7.2	7.2
Utilisation d'autre matériel	5.9	5.2	5.8	5.3
2 - Contenu				
Français écrit: grammaire et orthographe	6.0	5.9	6.3	6.1
Français écrit: composition	5.7	5.8	5.9	6.2
Français écrit: étude de textes	5.2	5.2	5.7	5.9
Français oral: expression	7.0	6.5	7.2	6.9
Anglais: vocabulaire	6.3	6.4	6.9	6.6
Anglais: construction de phrases	6.0	5.9	6.6	6.7
Mathématiques: ensembles et bases	6.3	6.9	6.3	7.0
Mathématiques: fractions	6.3	6.8	[illegible]	7.1

Tableau 18 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITÉ DE CHAQUE SEXE POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION Femme	SATISFACTION Homme	UTILITÉ Femme	UTILITÉ Homme
1 - Organisation du Centre				
Regroupements: forts, moyens, faibles	4.6	5.5	4.5	5.3
Temps alloué: anglais	5.1	5.6	6.5	6.1
Temps alloué: français écrit	5.1	5.0	5.7	5.7
Temps alloué: français oral	3.7	4.3	5.9	5.5
Temps alloué: mathématiques (groupe de 15)	6.0	6.0	6.4	6.5
Temps alloué: mathématiques (groupe de 30)	4.4	4.2	4.2	4.6
Temps alloué: travail personnel	5.6	5.1	6.3	5.6
Temps horaire au Centre	6.9	5.6*	7.3	6.7
Temps d'arrêt entre les cours	7.2	6.8	7.3	7.0
Services du secrétariat	7.0	6.9	7.3	7.2
Services de la bibliothèque	6.0	5.8	6.3	6.7
Services d'équipement sportif	3.6	4.5	3.8	5.4*
Services de prêt du matériel audio-visuel	6.1	6.1	6.4	6.9
Liberté au Centre	7.1	7.0	7.3	6.9
Liberté en classe	6.8	6.6	6.9	6.7
Discipline au Centre	6.5	6.1	6.6	6.5
Discipline en classe	6.1	6.3	6.7	6.3
Règlements stricts	6.2	5.9	6.5	6.2
Application sévère des règlements	5.9	5.7	6.1	6.0
2 - Organisation des cours				
Tests et examens: fréquence	6.1	5.7	6.2	5.7
Tests et examens: longueur	5.1	6.0*	5.2	5.9
Travaux et exercices: longueur	5.0	6.1*	5.0	5.9*
Travaux et exercices: fréquence	5.6	6.2	5.8	6.5
Tests et examens: difficulté	5.6	5.9	5.7	5.9
Travaux et exercices: difficulté	5.2	5.8	5.5	6.1
Travail à la maison	5.6	5.4	5.6	5.9
Changement de groupe	4.5	4.7	4.3	4.8
Travail avec les mêmes étudiants	6.6	6.7	6.7	7.0
Changement de locaux	5.7	5.6	5.7	6.0

* Différence significative à .05

aspects font référence à des changements plus ou moins marqués avec les façons d'organiser les cours au moment où les plus âgés étaient sur les bancs d'école.

Deux énoncés relatifs à l'organisation du Centre, où on note des différences, peuvent se rattacher à cet esprit, à savoir la satisfaction et l'utilité des "regroupements: forts, moyens, faibles", ainsi que la satisfaction de la "liberté au Centre". Par contre, que les plus âgés se montrent moins satisfaits et trouvent moins utiles les "Services de secrétariat" que les plus jeunes ne semblent pas traduire cette même réadaptation face à un nouveau type de régime pédagogique, et demeure difficile à expliquer.

Au niveau du Climat général, les plus âgés se montrent relativement plus insatisfaits (2.8) et trouvent moins utile (3.1) que les plus

jeunes la "quantité d'activités hors classe". Cela traduit sans doute la cristallisation de leurs préoccupations et la signification de leur présence au Centre. En ce qui concerne les "échanges et les contacts avec l'administrateur", cette fois-ci les plus âgés les trouvent plus satisfaisants et plus utiles que les plus jeunes, la variable âge expliquant vraiment tout ceci.

Par ailleurs, il est très intéressant de noter qu'au niveau du contenu des cours du programme régulier il n'y a aucune différence comme d'ailleurs au niveau de la majorité des autres aspects étudiés.

2. <u>En fonction du sexe</u>

Le tableau 13, qui suit le même modèle que le tableau 12 étudié plus haut, montre qu'il existe relativement peu de différences (10) entre les hommes et les femmes. Les différences observées se situent, encore, surtout au niveau des

Tableau 11 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE D'AGE POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION 15-25	SATISFACTION 26-35	SATISFACTION 36 et plus	UTILITE 15-25	UTILITE 26-35	UTILITE 36 et plus
4 - Climat général						
Activité hors classe (quantité)	4.7	4.9	2.8*	5.4	5.4	3.1*
Activité hors classe (participation)	4.4	5.4	3.2	5.0	5.7	3.3
Echanges et contacts avec les étudiants	5.1	5.4	5.3	5.3	5.9	5.5
Echanges et contacts avec le directeur	4.2	5.0	4.4	5.1	6.1	5.2
Echanges et contacts avec l'administrateur	3.7	4.2	5.2*	4.1	5.3	5.7*
Echanges et contacts à l'extérieur	4.3	4.0	3.8	4.8	4.8	4.4
Echanges et contacts avec les professeurs	4.7	5.6	4.3	5.3	6.1	5.1
Conditions de travail: individuel	4.7	4.8	5.1	5.3	5.0	5.4
Conditions de travail: petits groupes	6.2	6.5	6.0	6.7	6.6	6.2
Locaux adéquats: travail scolaire	6.1	5.1	5.8	6.4	6.3	5.8
Locaux adéquats: loisirs, détente	4.7	4.4	4.1	5.6	5.5	4.5

Tableau II (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE D'AGE POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION			UTILITE		
	15-25	26-35	36 et plus	15-25	26-35	36 et plus
Travail en groupe de 10-15	6.9	6.9	5.7*	7.1	6.9	6.0*
Travail en groupe de 16-20	5.1	3.8	4.7	5.3	4.1	4.2
Travail en groupe de 21-30	3.9	3.0	2.6	3.9	3.4	2.4
Cours magistraux	5.7	6.0	5.7	6.2	6.3	5.8
Travail en petites équipes	6.7	6.2	5.8*	7.2	6.2*	6.2*
Travail individuel	6.0	6.2	5.9	6.0	6.4	5.8
Changer le programme des cours	4.3	4.6	3.5	4.4	4.9	4.2
Modifier le temps alloué à une notion	5.2	5.2	5.2	5.5	5.3	5.7
Présenter une notion	5.7	5.9	3.4*	6.1	5.9	3.8*
Modifier les explications du professeur	5.3	5.2	4.5	5.5	5.1	4.6
Correction du professeur	6.7	7.3	7.1	7.3	7.4	7.2
Evaluation individuelle	5.8	5.9	5.3	6.0	6.0	5.4
Evaluation par la classe	5.0	5.0	5.3	4.9	5.2	5.2
Utilisation de livres de classe	5.1	5.1	5.8	5.4	5.5	5.9
Utilisation de feuilles polycopiées	6.8	6.8	7.0	6.9	6.8	7.2
Utilisation de fiches et cahiers programmés	5.9	5.8	5.3	6.2	6.3	5.7
Utilisation des tableaux noirs	7.3	7.5	6.4*	7.4	7.6	6.5*
Utilisation d'autre matériel	5.4	5.6	5.2	5.6	5.4	5.5
3 - Contenu						
Français écrit: grammaire et orthographe	6.1	5.8	6.0	6.1	6.2	6.4
Français écrit: composition	5.8	5.4	6.1	6.1	5.8	6.3
Français écrit: étude de textes	4.9	5.2	5.7	5.3	5.8	5.9
Français oral: expression	7.0	6.2	6.7	7.3	6.9	6.7
Anglais: vocabulaire	6.5	6.6	6.5	6.6	7.1	6.8
Anglais: construction de phrases	6.0	5.9	6.0	6.8	6.9	6.2
Mathématiques: ensembles et bases	6.9	6.6	6.2	7.0	6.5	6.4
Mathématiques: fractions	6.7	6.7	6.1	7.6	7.0	6.2

Tableau 12 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE D'AGE POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION			UTILITE		
	15-25	26-35	36 et plus	15-25	26-35	36 et plus
1 - Organisation du Centre						
Regroupements: forts, moyens, faibles	5.8	4.7	4.2*	6.2	5.8	4.8*
Temps alloué: anglais	5.3	5.2	5.6	6.2	6.2	6.6
Temps alloué: français écrit	5.0	5.0	5.2	5.6	5.7	5.8
Temps alloué: français oral	4.1	3.5	4.4	5.7	5.6	5.9
Temps alloué: mathématiques (groupe de 15)	6.5	5.8	5.6	6.7	6.1	6.4
Temps alloué: mathématiques (groupe de 30)	4.7	4.2	3.6	4.7	4.3	3.9
Temps alloué: travail personnel	5.8	4.4*	5.7	6.2	5.2	6.1
Temps horaire au Centre	6.1	6.0	6.6	7.1	7.0	6.8
Temps d'arrêt entre les cours	7.1	7.1	6.7	7.3	7.0	7.0
Services du secrétariat	7.2	7.1	6.4*	7.5	7.3	6.3*
Services de la bibliothèque	6.0	5.5	6.1	6.9	5.8	6.4
Services d'équipement sportif	5.2	3.5	4.8	4.9	4.4	5.1
Services de prêt du matériel audio-visuel	6.2	5.9	5.9	6.9	6.6	6.5
Liberté au Centre	7.3	7.0	6.5*	7.3	7.2	6.6
Liberté en classe	6.9	6.6	6.5	6.8	7.0	5.6
Discipline au Centre	6.7	6.2	5.7	6.9	6.5	6.1
Discipline en classe	6.5	5.7	6.1	6.8	6.0	6.5
Règlements stricts	6.5	5.8	5.5	6.8	6.3	5.7
Application sévère des règlements	6.3	5.6	5.2	6.6	5.8	5.4
2 - Organisation des cours						
Tests et examens: fréquence	6.1	5.9	5.5	6.2	5.9	5.8
Tests et examens: longueur	5.8	5.8	5.0	5.8	5.7	5.2
Travaux et exercices: longueur	5.8	5.8	5.0	5.6	5.8	4.9
Travaux et exercices: fréquence	6.2	6.0	5.5	6.5	6.4	5.4*
Tests et examens: difficulté	5.9	5.6	5.9	6.0	5.9	5.4
Travaux et exercices: difficulté	6.0	5.4	5.2	6.3	5.8	5.1*
Travail à la maison	5.3	5.4	5.9	5.7	5.6	5.9
Changement de groupe	4.8	4.6	4.4	4.9	4.5	4.1
Travail avec mêmes étudiants	6.8	6.3	6.7	7.2	6.7	6.4
Changement de locaux	6.5	5.6	4.8*	6.5	6.2	4.7*

* Différence significative à .05

2. <u>En fonction de l'âge</u>

Le tableau 12 nous montre un peu partout des différences entre le groupe 15-25 ans et celui de 36 et plus. Ceci implique qu'aucune différence ne s'est révélée significative entre le groupe 26-35 ans et celui de 36 ans et plus. D'ailleurs, le groupe 26-35 ans ne se différencie du groupe 15-25 ans qu'à deux seuls endroits. Sur 132 possibilités (i.e. 66 énoncés sous 2 critères) c'est bien minime, le hasard pourrait expliquer ces deux différences.

Par contre, on retrouve 21 différences significatives entre le groupe 15-25 et le groupe de 36 ans et plus. Dix-huit de celles-ci ont trait à neuf aspects particuliers: c'est-à-dire que les groupes se sont différenciés à ces énoncés tant au niveau de la satisfaction que de l'utilité. Les trois autres différences sont relatives à trois énoncés distincts mais seulement sous un ou l'autre des critères. Notons, en outre, que dans tous les cas de ces différences sauf un "échange et contact avec l'administrateur", les moyennes du groupe des plus jeunes sont plus élevées que celles du groupe des plus âgés.

Par ailleurs, la concentration la plus forte des différences observées se situe au niveau de l'organisation des cours. A ce niveau, la différence la plus notoire, tant en terme de satisfaction (5.7 vs 3.6) que de l'utilité (6.1 vs 3.8), porte sur la question de "présenter une notion" et exprime peut-être assez bien la nature des autres différences obtenues à ce niveau: utilité de la "fréquence des travaux et exercices", utilité de la "difficulté des travaux et exercices", satisfaction et utilité du "changement de locaux", du "travail en groupe de 10-15", du "travail en petites équipes" et de "l'utilisation des tableaux noirs". Tous ces

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

A. Groupe d'âge
- 16 - 25 ( )
- 26 - 35 ( )
- 36 et plus ( )

B. Sexe
- féminin ( )
- masculin ( )

C. Statut civil
- célibataire ( )
- marié(e) ( )
- autres ( )
  (veuf(ve)
  séparé(e)
  divorcé(e))

D. Nombre d'enfants à charge ( )
(indiquez le nombre)

E. Revenu global en 1971 (y compris celui du conjoint s'il y a lieu)
- $2,500. et moins ( )
- $2,501. à $5,000. ( )
- $5,001. à 7,500. ( )
- $7,500. et plus ( )

F. Avez-vous déjà suivi une session de pré-emploi ailleurs qu'au Centre SESAME?
- oui ( )
- non ( )

G. A quelle(s) option(s) avez-vous participé durant la session
- Travail personnel ( )
- Homme dans son milieu ( )
- Auteurs québécois ( )

CENTRE

COOPERATIF

SESAME

SONDAGE

EN VUE D'APPRECIER LE

REGIME PEDAGOGIQUE

IMPORTANT

VOUS N'ETES PAS REQUIS DE VOUS IDENTIFIER

Nous vous demandons par ailleurs de nous fournir quelques informations d'ordre général essentielles à l'interprétation des résultats.

Le 1er mars 1972

ANNEXE: L'INSTRUMENT DE RECHERCHE QUALITE

à l'étude, lui qui est le plus souvent plus familier avec le travail manuel qu'avec le travail intellectuel.

Pour leur part, les cours optionnels, qui ne conduisaient à aucune certification, ont probablement interféré avec un processus défini au point de départ comme un minimum suffisant, soit le programme académique régulier. Présentés comme facultatifs, les cours optionnels apparaissaient comme un luxe, même si l'organisation donnée en faisait un luxe très accessible. Mais la situation du travailleur-étudiant lui permet-elle vraiment de se payer un tel luxe? Il ne semble pas, d'après les résultats.

Les réactions des gens âgés de 36 ans ou plus, et celles des femmes, illustrent à un degré moindre le même problème. Pour une raison ou pour une autre, que les résultats partiels ne peuvent nous donner ici, ces deux groupes de

personnes n'ont pas senti que le régime pédagogique, plus particulièrement au niveau de l'organisation des cours, correspondait à leurs besoins. Les formules de participation qui leur étaient présentées semblent leur être apparues comme passablement étrangères.

De ceci, il se dégage plusieurs points. Nous en retiendrons un seul, qui peut sans contredit englober tous les autres. Amener le travailleur-étudiant à participer à son propre processus de développement est un moyen parmi d'autres, ce n'est pas une fin en soi. S'il est facile d'argumenter de nos jours que la participation est la meilleure formule, il est plus difficile de démontrer que tel type de participation est la clé du succès dans n'importe quelle situation.

Le succès obtenu avec la participation à la production de matériel audio-visuel nous

Nous avons entrepris une recherche-action pour évaluer, dans une certaine mesure, jusqu'à quel point nous avons atteint les objectifs très précis que nous nous étions fixés pour améliorer notre action pédagogique au Centre. Notre unité de mesure, pour ainsi dire, fut le travailleur-étudiant lui-même; c'est-à-dire, ses réactions personnelles face aux structures et aux processus pédagogiques mis en place.

Quoique partielles et fragmentaires, une grande ligne de fond se dégage néanmoins de nos trois analyses. En effet, que les cours optionnels n'aient pas eu l'impact anticipé mais que par ailleurs l'âge et le sexe en aient eu, s'expliquent par les résultats du rôle de la participation à la production de matériel audio-visuel. Ce rôle fut de rejoindre le travailleur-étudiant là où il semble se trouver, c'est-à-dire dans sa situation d'inconfort face à son retour

CONCLUSION

à $2,500 et entre $2,501 - $5,000, sont considérés pour fins d'analyse. Au total six différences significatives caractérisent ces deux groupes. Quatre d'entre elles ont trait à l'Organisation du Centre; les deux autres concernent un seul facteur de l'Organisation des cours, à savoir le "Changement de locaux". Au niveau du Contenu des cours et du Climat général, rien ne distingue un groupe de l'autre. Il apparaît encore ici que le facteur revenu a pu se recouper avec les facteurs déjà étudiés et ne semble pas, par conséquent, constituer une réalité indépendante dans la façon d'apprécier notre régime pédagogique. Ceci, en soi, est quand même intéressant à observer comme phénomène.

6. <u>Implications de ces résultats</u>

Si l'on admet que les variables "statut civil" et "revenu" ont eu une influence plus qu'aléatoire sur l'appréciation de notre régime

pédagogique, par contre les variables "âge" et "sexe" ne sont pas à négliger, plus particulièrement dans les aspects de l'Organisation des cours et, dans une moindre mesure, de l'Organisation du Centre.

Dans ces aspects, notre régime semble avoir répondu plus aux attentes des hommes et des plus jeunes. Le renouveau pédagogique les a pleinement satisfaits et ils en ont tiré un grand profit. Il n'en va pas à l'inverse pour les femmes et les plus âgés, mais l'esprit et/ou quelques modalités d'application ont pu les rebuter un peu.

Nous dégageons de tous ces résultats, qu'il est important, lors de l'organisation d'un régime pédagogique pour travailleurs-étudiants, de leur donner toutes les occasions possibles de participer à leur formation académique. Toutefois, il apparaît aussi important pour le professeur, qui peut mettre en place des formules de

Tableau 15 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE DE REVENU POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION 2,500. et moins	SATISFACTION 2,501. / 5,000.	SATISFACTION 5,001. / 7,000.	SATISFACTION 7,000. et plus	UTILITE 2,500. et moins	UTILITE 2,501. / 5,000.	UTILITE 5,001. / 7,000.	UTILITE 7,000. et plus
Français oral: expression	6.7	6.6	7.0	6.0	6.8	7.6	7.1	6.4
Anglais: vocabulaire	6.5	6.5	6.3	7.0	6.6	7.1	6.9	7.6
Anglais: construction de phrases	6.1	5.9	5.9	4.8	6.6	7.3	6.0	6.0
Mathématiques: ensembles et bases	6.7	7.0	6.1	6.2	6.7	7.2	6.7	5.2
Mathématiques: fonctions	6.9	6.9	6.1	6.4	6.8	7.3	6.5	6.8
4 - Climat général								
Activité hors classe (quantité)	4.7	3.8	4.5	2.0	5.1	4.9	4.5	3.0
Activité hors classe (participation)	5.0	3.9	2.7	5.5	5.5	4.6	2.7	5.5
Echanges et contacts avec les étudiants	5.5	5.7	4.4	3.3	5.5	6.5	4.6	4.8
Echanges et contacts avec le directeur	4.5	5.1	4.3	4.3	5.1	6.2	6.0	6.5
Echanges et contacts avec l'administrateur	4.3	4.6	4.2	4.0	4.7	5.8	4.8	5.2
Echanges et contacts à l'extérieur	4.5	4.6	3.7	1.8	5.0	5.7	5.0	2.5
Echanges et contacts avec les professeurs	4.6	5.8	5.8	5.4	4.9	6.6	6.2	6.2
Conditions de travail: individuel	4.9	4.1	4.7	5.6	5.1	5.5	5.3	4.6
Conditions de travail: petits groupes	6.2	6.4	6.9	5.0	6.6	6.8	6.5	5.4
Locaux adéquats: travail scolaire	6.0	5.7	5.7	3.2	6.4	6.7	5.8	3.8
Locaux adéquats: loisirs, détente	4.8	4.4	4.3	1.6	5.6	5.7	4.0	3.0

Tableau 15 (suite) - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE DE REVENU POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION 2,500. et moins	SATISFACTION 2,501. / 5,000.	SATISFACTION 5,001. / 7,000.	SATISFACTION 7,000. et plus	UTILITE 2,500. et moins	UTILITE 2,501. / 5,000.	UTILITE 5,001. / 7,000.	UTILITE 7,000. et plus
Tests et examens: difficulté	5.8	5.9	5.7	4.6	5.6	6.2	6.0	5.0
Travaux et exercices: difficulté	5.7	5.6	4.4	5.0	5.8	6.1	5.0	5.2
Travail à la maison	5.6	5.6	4.2	4.5	5.8	5.8	4.3	4.8
Changement de groupe	4.4	5.2	4.2	6.3	4.5	4.9	3.9	6.5
Travail avec les mêmes étudiants	6.8	6.6	6.3	4.6	7.2	6.7	6.0	4.2
Changement de locaux	6.0	4.7*	5.4	5.4	6.4	4.6*	5.6	5.2
Travail en groupe de 10-15	6.7	5.9	6.6	6.8	6.8	6.1	6.9	7.0
Travail en groupe de 16-20	4.7	3.8	4.7	5.0	4.7	4.4	4.7	5.0
Travail en groupe de 21-30	3.8	1.8	2.6	2.5	3.8	2.5	2.8	2.5
Cours magistraux	6.0	5.5	5.9	5.4	6.4	5.9	5.9	5.4
Travail en petites équipes	6.3	6.6	6.0	5.8	6.5	7.2	6.3	5.8
Travail individuel	6.1	6.1	5.7	5.8	6.1	6.4	5.9	5.6
Changer le programme des cours	4.7	3.1	5.0	3.2	4.9	3.8	5.3	3.4
Modifier le temps alloué à une notion	5.0	5.9	5.0	4.4	5.4	6.0	5.1	4.8
Présenter une notion	5.4	5.5	3.8	5.0	5.7	6.1	3.8	5.8
Modifier les explications du professeur	5.3	4.2	5.0	4.4	5.4	4.5	5.0	3.8
Correction du professeur	6.9	7.2	6.9	7.6	7.2	7.4	6.9	7.6
Évaluation individuelle	5.6	5.9	5.2	6.5	5.8	6.4	5.5	6.5
Évaluation par la classe	5.0	5.4	4.7	3.0	4.9	5.6	4.7	3.5
Utilisation de livres de classe	5.3	5.5	4.5	4.8	5.5	6.0	4.5	5.2
Utilisation de feuilles polycopiées	6.7	7.2	6.0	6.8	6.8	7.5	6.1	7.0
Utilisation de fiches et cahiers programmés	5.8	6.1	5.1	4.4	6.1	6.6	5.2	5.6
Utilisation des tableaux noirs	7.3	7.2	6.8	6.4	7.3	7.3	6.9	6.6
Utilisation d'autre matériel	5.6	5.1	5.8	4.4	5.9	4.9	6.0	4.4
3 - Contenu								
Français écrit: grammaire et orthographe	6.1	6.4	5.4	4.2	6.1	6.8	6.0	6.6
Français écrit: composition	5.9	6.1	5.1	4.6	6.0	6.4	5.2	5.6
Français écrit: étude de textes	5.2	5.4	5.9	4.4	5.5	6.2	5.3	4.6

Tableau 15 - MOYENNES DE SATISFACTION ET D'UTILITE DE CHAQUE GROUPE DE REVENU POUR CHACUN DES ASPECTS RETENUS

Aspect du régime	SATISFACTION 2,500. et moins	SATISFACTION 2,501. / 5,000.	SATISFACTION 5,001. / 7,000.	SATISFACTION 7,000. et plus	UTILITE 2,500. et moins	UTILITE 2,501. / 5,000.	UTILITE 5,001. / 7,000.	UTILITE 7,000. et plus
1 - Organisation du Centre								
Regroupements: forts, moyens, faibles	5.1	4.6	5.3	2.8	5.7	6.1	5.5	3.8
Temps alloué: anglais	5.7	4.9	4.7	6.4	6.5	6.1	5.6	6.0
Temps alloué: français écrit	5.4	5.1	4.3	3.4	5.7	6.6	5.5	4.2
Temps alloué: français oral	4.0	6.1	4.7	2.2	5.3	6.9*	5.7	6.0
Temps alloué: mathématiques (groupe de 15)	6.0	6.2	6.4	4.8	6.4	6.8	6.6	6.8
Temps alloué: mathématiques (groupe de 30)	4.2	4.9	2.7	3.8	4.4	5.1	3.0	3.9
Temps alloué: travail personnel	5.4	5.4	4.0	4.3	6.0	5.7	5.0	4.8
Temps horaire au Centre	6.6	5.6	6.9	5.2	7.1	6.8	7.1	6.8
Temps d'arrêt entre les cours	7.2	6.4	7.0	6.8	7.3	6.6*	7.1	6.9
Services de secrétariat	7.0	7.3	6.1	6.4	7.3	7.6	6.6	6.9
Services de la bibliothèque	5.9	6.5	6.0	4.2	6.5	7.3	6.4	4.2
Services d'équipement sportif	4.5	4.3	3.3	1.0	4.7	6.1	4.3	1.0
Services de prêt du matériel audio-visuel	6.1	5.3	6.2	4.8	6.4	7.5*	6.4	6.0
Liberté au Centre	7.1	6.7	7.1	7.0	7.1	7.1	7.1	7.0
Liberté en classe	6.9	6.2	6.3	7.0	6.9	6.5	6.5	7.0
Discipline au Centre	6.7	5.4*	6.0	5.8	6.8	6.2	6.3	5.4
Discipline en classe	6.4	6.2	4.8	6.0	6.9	6.2	4.8	6.4
Règlements stricts	6.2	5.9	5.9	6.4	6.5	6.2	6.0	7.0
Application sévère des règlements	5.9	6.0	5.7	6.0	6.1	5.8	5.7	6.8
2 - Organisation des cours								
Tests et examens: fréquence	5.8	6.1	5.4	6.0	6.0	6.1	5.9	4.6
Tests et examens: longueur	5.8	5.2	4.3	5.8	5.6	5.5	4.7	4.8
Travaux et exercices: longueur	5.5	6.1	4.3	5.8	5.4	5.8	4.9	5.4
Travaux et exercices: fréquence	5.8	6.4	5.6	5.8	6.1	6.7	5.6	5.8

* Différence significative à .05

C O N S I G N E S

BUT de ce sondage

NOUS AIDER A AMELIORER NOTRE TRAVAIL.

CE QU'ON VOUS DEMANDE

A. Vos PERCEPTIONS du travail que nous avons fait avec vous.
B. Votre SATISFACTION en regard de ce travail.
C. L'UTILITE ou le profit que vous avez retiré de ce travail.

COMMENT REPONDRE

1. LIRE la PREMIERE question.
2. ENCERCLER, sur l'ECHELLE de 1 à 8 accompagnant cette question, le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.
3. PASSER à la question suivante, etc.

E X E M P L E

Q U E S T I O N:	R E P O N S E:							
	TRES PEU							ENORMEMENT
A. Avez-vous UTILISE des diapositives pendant les cours	1	2	3	4	5	(6)	7	8
B. Etes-vous SATISFAIT d'avoir utilisé ce moyen technique	1	2	3	(4)	5	6	7	8
C. Avez-vous trouvé UTILE de vous servir de ce moyen technique	1	2	3	(4)	5	6	7	8

L'ECHELLE de 1 à 8

Considérez que, de 1 à 8, il y a une augmentation égale et graduelle des degrés un peu comme pour les pouces sur une règle ou les poids sur une balance.

S'IL VOUS EST IMPOSSIBLE DE REPONDRE A CERTAINES QUESTIONS (parce que vous n'avez pas utilisé de diapositives par exemple), FAITES UNE CROIX (X) SUR LE NUMERO DE CES QUESTIONS.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

E D U Q 8370870 B

DIVERSES EXPÉRIENCES D'INTÉGRATION DU TRAVAILLEUR-ÉTUDIANT DANS SON PROCESSUS ÉDUCATIF

L'ÉVALUATION D'UN NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE

Tome II

UN NOUVEL INSTRUMENT D'APPRÉCIATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DU TRAVAILLEUR-ÉTUDIANT

— Andrée Dandurand
Robert Gagnon,
Guy Monette,
Yvon Rodrigue

A
92-2

E D U Q 8370870 B

II

UN NOUVEL INSTRUMENT D'APPRECIATION DE L'ENVIRONNEMENT EDUCATIF DU TRAVAILLEUR-ETUDIANT

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'éducation permanente

Octobre 1972

Service de la diffusion
4035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Les auteurs du rapport tiennent à souligner la collaboration du Service de l'Informatique du Ministère de l'Education du Québec en ce qui concerne le traitement mécanographique des données.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION PAGE

I. L'ENVIRONNEMENT EDUCATIF DU TRAVAILLEUR-ETUDIANT

1. *Nécessité d'évaluer les innovations en éducation* 7
2. *Un pivot crucial: l'impact de l'environnement éducatif* 9
3. *SESAME: centre expérimental d'éducation des adultes* 10

II. UN NOUVEL INSTRUMENT D'APPRECIATION DE CET ENVIRONNEMENT EDUCATIF

1. *Contexte dans lequel s'est déroulée l'élaboration de l'instrument* 14
2. *Trois critères complémentaires d'appréciation* 15
3. *Contenu représentatif de la situation du travailleur-étudiant* 17
4. *Format de l'instrument* 20

III. QUALITES METRIQUES DE CE NOUVEL INSTRUMENT

1. *Validité de contenu* 27
2. *Consistance interne* 32
3. *Relations entre les critères d'appréciation* 33

PAGE

IV. UTILITE D'UN TEL INSTRUMENT DE FEED-BACK

1. Résultats d'une première utilisation de cet instrument 37

2. Prospectives 39

ANNEXE

REFERENCES

AVANT-PROPOS

La présente recherche s'inscrit dans un effort de réflexion systématique amorcé depuis déjà deux ans par l'équipe de professeurs du Centre Coopératif SESAME et ayant pour objet principal de mieux comprendre diverses composantes de l'éducation des adultes: les rôles des professeurs, l'utilisation de média audio-visuels, l'environnement éducatif, etc.

Conçu dans une perspective d'évaluation et de développement de notre action pédagogique, notre travail de recherche nous a permis, cette année, d'analyser les réactions d'un groupe de travailleurs-étudiants face au nouveau régime pédagogique expérimenté auprès d'eux en 1971-72. Il nous a amené également à élaborer un instrument d'appréciation des principaux aspects du nouvel environnement éducatif dans lequel ces derniers se sont ainsi retrouvés. Ces deux questions font l'objet successivement des Tomes I et II de notre rapport.

Plus spécifiquement, dans le Tome I, nous décrivons les principales caractéristiques du nouveau régime pédagogique expérimenté en 1971-72, la méthodologie suivie au cours de notre recherche-action ainsi que les résultats obtenus en regard de l'impact de la production audio-visuelle, des cours optionnels et de quelques variables socio-économiques. Le Tome II par contre, est une étude plus centrée sur l'instrument issu de cette recherche: son rationnel, son contenu et sa structure, quelques-unes de ses caractéristiques métriques, ses possibilités et ses limites.

Il convient de souligner enfin que nous ne rapportons que les principaux résultats de notre recherche. Le lecteur intéressé à connaître les résultats détaillés des travaux effectués à cette occasion, pourra se référer au "Document technique sur l'analyse des résultats du questionnaire d'appréciation du régime pédagogique". Ce document est déposé pour consultation sur place à SESAME.

INTRODUCTION

Il revenait de droit à SESAME, organisme à l'avant-garde dans le domaine de l'éducation des adultes, d'expérimenter le premier le genre d'instrument que nous décrivons dans le présent rapport. Mais, n'eut été la grande satisfaction de l'équipe du Centre relativement à ce projet, cette étude serait certainement demeurée sur les tablettes. C'est donc avec un enthousiasme fondé que nous la présentons à un public plus étendu.

Nous présentons, dans une première partie, le contexte dans lequel s'est insérée la conception de cet instrument alors que dans une deuxième, nous explicitons le rationnel sous-tendant son élaboration. Dans la partie suivante, nous abordons l'analyse préliminaire des qualités métriques de cet instrument. Dans une dernière partie enfin, nous discutons brièvement de l'utilité pratique de ce nouvel instrument en tant qu'outil de recherche et de développement en éducation des adultes.

I. L'ENVIRONNEMENT EDUCATIF DU TRAVAILLEUR-ETUDIANT

En tant qu'institution structurée, l'éducation des adultes est un secteur de préoccupations et d'activités complexes et relativement nouveau dans notre société (Houle, 1969). Les premiers artisans de cette entreprise se sont vite rendus compte qu'enseigner à des adultes est très différent de l'enseignement aux enfants. Les différences se situent à plusieurs niveaux et sont souvent très marquées. De là, le besoin d'innover et d'expérimenter de nouvelles avenues et de nouvelles méthodes mieux adaptées à cette population s'est fait de plus en plus pressant. D'autant plus que l'affluence aux Services d'éducation des adultes croît considérablement. Ainsi, chaque année, seulement au Québec, quelques 120,000 personnes s'inscrivent aux programmes réguliers de tels Services[1].

Devant une telle affluence, on peut être porté à conclure au succès de l'entreprise dans son ensemble. Mais c'est un jugement un peu hâtif. Car, on peut

---

[1]Gagnon, Lysiane. Qu'est-ce que multi-média? La Presse, Montréal, 13 septembre 1972.

facilement imaginer que la qualité et la portée des services offerts soient rarement remises en question lorsqu'il y a autant de demandes. En outre, on sait que les pressions exercées sur les adultes qui doivent s'engager dans un nouveau processus formel d'éducation sont d'abord "intériorisées" ou assimilées personnellement par ces derniers. Cette première phase du processus suscite des attentes bien précises dont la satisfaction comme l'insatisfaction se répandra tout d'abord sur une base individuelle mais, selon toute éventualité, sur une base collective ensuite. C'est un peu ce que Draper (1967) a mis en évidence quand il a constaté que les effets d'un système d'éducation des adultes "mésadapté" se traduisent par un taux de désaffection très élevé et un taux de réussite très faible.

D'où la nécessité d'évaluer de façon rigoureuse les innovations que l'on introduit dans un système d'éducation, comme le souligne d'ailleurs la majorité des chercheurs en éducation (Ebel, 1969; Gage, 1963; etc.), et de le faire à partir d'un concept de base, autrement dit d'un pivot crucial qui permet de mieux comprendre l'ensemble du phénomène à l'étude, dans le cas l'éducation des adultes. Or, un de ces pivots, celui en fait qui commence à occuper l'attention de plus en plus d'auteurs dans ce domaine comme dans plusieurs autres, est sans contredit l'impact de l'environnement éducatif comme tel sur l'apprentissage. A cet effet, il est intéressant de rapporter l'expérience de SESAME qui poursuit des travaux relativement à divers aspects de cette dimension centrale depuis déjà quelque temps.

1. <u>Nécessité d'évaluer les innovations en éducation</u>

Il est bien facile de dire qu'il faut innover en éducation des adultes, mais dans quelle direction alors faut-il s'orienter? Pourquoi utiliser telle approche ou tels médias dans l'enseignement d'une

notion plutôt que tels autres? Pourquoi apporter telle modification à un programme ou au régime pédagogique dans son ensemble plutôt que telle autre?

En somme, le besoin d'innover est indissociable du besoin d'évaluer l'impact des divers changements introduits si l'on désire vraiment faire oeuvre utile et tangible. Or, cette dernière préoccupation, avouons-le, n'est plus pour une foule de motifs aussi cristallisée aujourd'hui qu'elle a pu l'être il y a une dizaine d'années.

Le nombre de recherches dans le secteur de l'éducation des adultes s'est sans aucun doute accru de 1960 à 1969 comme l'affirment Bélanger et ses collaborateurs (1971). Mais, comme ils le soulignent aussi, le fait que ces travaux aient été très parcellaires et qu'ils n'aient pu vraiment permettre de dégager la portée de l'éducation des adultes en relation avec son contexte, à savoir le développement socio-économique, diminue de beaucoup leur apport véritable.

A cet égard, il est réconfortant de constater comment les concepteurs du projet initial Multi-Média (1971) ont été préoccupés de prévoir l'intégration d'activités de recherche au programme même de formation (la recherche dite de type "formative" par distinction de la recherche "summative"). Les résultats de leurs travaux à cet effet ne sont cependant pas encore connus.

SESAME est, à notre connaissance, un des rares centres où il se poursuit depuis quelques années des études approfondies et diversifiées sur divers aspects de l'éducation des adultes et le bilan de leurs résultats à date (Dubé-Royer, 1971) est assez impressionnant.

2. Un pivot crucial : l'impact de l'environnement éducatif

L'équipe de l'Opération Départ (1971) a fait ressortir l'importance de l'environnement éducatif lorsqu'elle affirme que "le processus d'actualisation de la personne implique toujours un processus d'interaction entre le s'éduquant et l'environnement éducatif" (Tome II, p. 102).

L'intérêt de mieux comprendre l'impact de cette variable cruciale vient du fait que l'on reconnaît que l'apprentissage est fonction non seulement des caractéristiques de l'étudiant ou du "s'éduquant", mais aussi de l'interaction étudiant-environnement. Or, l'étudiant n'interagit pas avec un environnement objectif, mais plutôt avec l'environnement tel que lui le perçoit. Les auteurs du programme Multi-Média (1971) rejoignent cette conception eux aussi en affirmant que "l'environnement devient effectivement éducatif quand la personne perçoit les éléments qui composent l'environnement comme susceptibles de devenir des occasions d'éducation " (p. 12).

Les premiers efforts systématiques pour mesurer les caractéristiques de l'environnement éducatif remonte à moins d'une quinzaine d'années avec les travaux de Pace et Stern (1958). Depuis, les recherches dans ce domaine se sont multipliées. Entre autres, l'Educational Testing Service, un des principaux centres de recherche en éducation aux Etats-Unis, poursuit depuis quelques années des travaux de grande envergure à ce sujet avec son programme de recherche institutionnelle pour l'enseignement supérieur (1965).

Bien que connexe, il ne faut cependant pas confondre ce type de recherche avec les études relatives à l'évaluation de l'enseignement et des professeurs comme telles. Issue de celles-ci, la recherche sur l'environnement éducatif a maintenant, de l'avis d'Astin, (1968), conquis son autonomie propre.

3. SESAME: centre expérimental d'éducation des adultes

SESAME fait figure, à plusieurs titres, d'innovateur dans le domaine de l'éducation des adultes au Québec depuis maintenant 5 ans. Le Centre coopératif SESAME lui-même, qui a initié les travaux qui font l'objet des présents rapports, est à la fois un centre expérimental de formation d'adultes et une opération de recherche-action intégrée à SESAME. C'est donc un lieu éminemment propice aux innovations dans ce secteur et à l'étude des résultats de ces innovations.

Les efforts de recherche de l'équipe du Centre ont été concentrés dès 1970 sur le rôle du professeur d'adultes face à l'utilisation de nouvelles techniques d'enseignement (Dubé-Royer, 1971). Ces nouvelles techniques comprenaient principalement l'utilisation de divers média audio-visuels et l'enseignement programmé. La préoccupation centrale de l'équipe a surtout porté à ce moment-là sur le rôle du professeur dans une telle situation. Mais, on peut constater qu'une deuxième préoccupation importante était déjà présente dans ces travaux, à savoir le nouveau décor ou le nouvel environnement dans lequel se retrouvait par le fait même les professeurs et les étudiants.

Aussi, n'est-il pas surprenant que, l'année suivante (1971-72), l'équipe du Centre ait accentué ses efforts de réflexion sur cette deuxième dimension importante. Favorisant une utilisation encore plus intensive des divers média techniques d'information disponibles et introduisant de nombreuses modifications dans le régime pédagogique du Centre, nous nous sommes préoccupés d'apprécier de façon plus systématique et rigoureuse l'impact de cette nouvelle situation tant chez l'étudiant que chez les professeurs. C'est une partie des travaux qui ont alors été entrepris, plus précisément ceux de Dandurand, Gagnon et

Service de la Recherche
1035, de Lacheverotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

Monette[1], qui a permis d'élaborer un nouvel instrument d'appréciation de l'environnement éducatif du travailleur-étudiant.

Le lecteur remarquera que nous utilisons fréquemment de façon interchangeable les expressions "environnement éducatif" et "régime pédagogique". Pour certains, une telle transposition sera peut-être considérée comme étant assez discutable. Mais, il faut comprendre que, à l'instar de Dubé-Royer, (1971)[2], nous utilisons l'expression "environnement éducatif" dans son sens le plus large. Astin (1968) nous dit d'ailleurs à cet effet, parlant du milieu collégial, qu'il considère l'environnement éducatif comme étant composé de "toute dimension du milieu éducatif (comportement, événement, etc.) qui constitue un stimulus possible pour l'étudiant, c'est-à-dire qui est capable de changer l'impact sensoriel de ce dernier" (pp.3-5).

[1]Voir le Tome I du présent rapport : "Le travailleur-étudiant face à un nouveau régime pédagogique".
[2]Dubé-Royer, Louise (1971). Réflexions sur la recherche-action au Centre Coopératif SESAME. Document de travail inédit, Centre Coopératif SESAME.

II. UN NOUVEL INSTRUMENT D'APPRECIATION DE CET ENVIRONNEMENT EDUCATIF

Les professeurs du Centre Coopératif SESAME, tirant profit de leur expérience de 1970-1971, ont pu dégager un certain nombre de carences dans l'organisation de leur régime pédagogique, ce qui leur a permis de planifier des innovations visant à les réduire.

Ces innovations ont été implantées au cours de l'année 1971-1972. Etant donné que ces modifications concernaient surtout le travailleur-étudiant, il est apparu logique de s'adresser à lui pour obtenir une appréciation. Nécessaire dans toute expérience nouvelle, une telle évaluation devait permettre de mesurer l'impact de ces innovations et de recueillir des informations plus précises sur divers aspects de ces impacts.

Voyons de quelle façon s'est déroulée l'élaboration de l'instrument qui a servi à cette appréciation, quels critères d'appréciation ont été retenus, sur quels aspects de l'environnement éducatif a porté

cette appréciation et enfin, quel format d'instrument s'est avéré le plus approprié.

1. Contexte dans lequel s'est déroulée l'élaboration de l'instrument

Comment allait-on évaluer de façon rigoureuse les divers impacts des innovations dans le régime pédagogique? Problème complexe sur lequel nous nous sommes penchés, appuyés en ce sens par l'équipe entière du Centre qui joua un rôle actif tant au niveau de la préparation que de la réalisation de cette recherche-action. C'est au tout début de cette démarche par ailleurs que l'équipe du Centre sollicita la collaboration de l'Institut de Formation par le Groupe.

Les deux premières questions soulevées furent évidemment : "qui allait effectuer l'appréciation de ces innovations" et "sur quoi allait porter cette appréciation?" A la première question, il fut rapidement convenu que ce sont les travailleurs-étudiants eux-mêmes qui étaient le plus en mesure de juger de l'impact des innovations introduites dans leur régime pédagogique. Les professeurs pouvaient certes, eux aussi, fournir des observations utiles mais la priorité fut tout de même accordée aux travailleurs-étudiants.

Quant à la deuxième question, le choix s'est avéré beaucoup plus complexe. Devant la multitude des aspects de l'environnement éducatif pouvant être évalués, Ryans (1963) par exemple en note près d'une centaine, Barr et ses collaborateurs (1961) presqu'autant, etc., il fut décidé de ne retenir que celles issues directement des préoccupations pédagogiques des professeurs du Centre.

A ces deux premières questions venait se greffer naturellement une troisième : de quelle façon allait-on procéder à cette appréciation pour obtenir un feedback valable et diversifié?

cette appréciation et enfin, quel format d'instrument s'est avéré le plus approprié.

1. Contexte dans lequel s'est déroulée l'élaboration de l'instrument

Comment allait-on évaluer de façon rigoureuse les divers impacts des innovations dans le régime pédagogique? Problème complexe sur lequel nous nous sommes penchés, appuyés en ce sens par l'équipe entière du Centre qui joua un rôle actif tant au niveau de la préparation que de la réalisation de cette recherche-action. C'est au tout début de cette démarche par ailleurs que l'équipe du Centre sollicita la collaboration de l'Institut de Formation par le Groupe.

Les deux premières questions soulevées furent évidemment : "qui allait effectuer l'appréciation de ces innovations" et "sur quoi allait porter cette appréciation?" A la première question, il fut rapidement convenu que ce sont les travailleurs-étudiants eux-mêmes qui étaient le plus en mesure de juger de l'impact des innovations introduites dans leur régime pédagogique. Les professeurs pouvaient certes, eux aussi, fournir des observations utiles mais la priorité fut tout de même accordée aux travailleurs-étudiants.

Quant à la deuxième question, le choix s'est avéré beaucoup plus complexe. Devant la multitude des aspects de l'environnement éducatif pouvant être évalués, Ryans (1963) par exemple en note près d'une centaine, Barr et ses collaborateurs (1961) presque autant, etc., il fut décidé de ne retenir que celles issues directement des préoccupations pédagogiques des professeurs du Centre.

A ces deux premières questions venait se greffer naturellement une troisième : de quelle façon allait-on procéder à cette appréciation pour obtenir un feedback valable et diversifié?

La recherche d'instruments "tout faits" (Rodrigue et Hamel, 1972) fut aussi fructueuse que décevante; fructueuse en ce sens que les instruments portant sur un aspect ou l'autre de l'éducation sont nombreux, décevante en ce sens qu'ils répondaient peu ou pas du tout aux objectifs que nous nous étions fixés. Notons qu'au Québec, on possède bien de multiples "tests-maisons" à cet effet, mais exception faite du test PERPE (1970), aucun de ceux que l'on connaît ne nous est apparu très rigoureux. Néanmoins, ce tour d'horizon nous a permis d'identifier plusieurs aspects importants à retenir dans une appréciation de l'environnement éducatif et aussi de nombreuses façons d'effectuer cette appréciation.

Utilisant ces informations et respectant les objectifs de ce projet, nous avons élaboré un questionnaire comportant 84 énoncés relatifs aux aspects les plus pertinents de l'environnement éducatif du travailleur-étudiant du Centre Coopératif SESAME en 1971-72. Il faut noter encore ici la collaboration étroite de tous les professeurs du Centre qui ont construit eux-mêmes la majorité des énoncés et ont apporté leurs commentaires sur les différents aspects de l'instrument lui-même.

Cette démarche a permis de traduire, dans un questionnaire respectant les exigences d'une mesure rigoureuse, les interrogations des professeurs et ce, à la grande satisfaction de ces derniers.

2. Trois critères complémentaires d'appréciation

Quels critères d'appréciation devait-on retenir dans une telle situation? Devait-on demander aux travailleurs-étudiants de porter un jugement sur les différents aspects évalués : par exemple, "trouvez-vous qu'il y a eu trop d'examens?", "êtes-vous satisfaits du contenu présenté dans ce cours?", etc. Devait-on plutôt fournir des données objectives à partir des-

quelles des jugements pouvaient être portés : par exemple, "quelle quantité de matière avez-vous étudiée à votre domicile?", "combien de temps de loisir vous restait-il?", etc.

Les divers auteurs qui ont abordé cette question sont loin de s'entendre. Certains favorisent des réponses subjectives (Pace et Stern 1958); d'autres encouragent plutôt de recueillir des données objectives (Astin, 1968). Cependant, malgré leurs préférences, plusieurs auteurs accordent quand même une valeur complémentaire à inclure les deux types de réponses. Ainsi, Astin (1968) admet qu'une information objective sur les caractéristiques d'un environnement éducatif a peu de valeur si elle n'est pas accompagnée de données plus subjectives. C'est cette ambivalence justifiée qui nous a poussés à recueillir les deux types d'informations.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux travailleurs-étudiants de décrire la réalité telle qu'ils l'avaient perçue v.g. "avez-vous utilisé des diapositives pendant les cours?" Une telle question permettait de recueillir des informations plus objectives, vérifiables jusqu'à un certain point par l'accord entre les répondants.

Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé d'évaluer leur degré de satisfaction vis-à-vis de cette réalité v.g. "êtes-vous satisfaits d'avoir utilisé un tel moyen technique?" Cette question permettait de confronter l'évaluation plus objective de la réalité à une interprétation subjective.

Dans un troisième temps, nous avons également demandé au travailleur-étudiant de juger l'utilité ou le profit retiré de la réalité évaluée, v.g. "avez-vous trouvé utile de vous servir de ce moyen technique?" Cette troisième question permettait de nuancer le jugement subjectif du travailleur-étudiant.

En effet, on peut être satisfait de quelque chose tout en y accordant peu d'importance et en retirant peu de profit; de même, à l'inverse, on peut être insatisfait de quelque chose, mais en retirer quand même un certain profit.

Outre ces trois critères complémentaires d'appréciation de l'environnement éducatif du travailleur-étudiant, il nous est apparu intéressant à divers égards d'inclure un critère très général et très global. Dans un BSe énoncé, nous avons en effet demandé aux travailleurs-étudiants d'indiquer si le travail fait avec eux cette année-là avait été UTILE et PROFITABLE pour : A. Leur développement personnel, B. leur développement social, C. leur développement professionnel et D. leur développement scolaire. Une telle appréciation globale devait permettre à notre avis d'obtenir des indices de la véritable portée du régime expérimenté au cours de cette année. Deux des principaux objectifs pédagogiques au Centre Coopératif SESAME en 1971-72 étant de favoriser le développement cognitif et le développement personnel et social du travailleur-étudiant, ce BSe énoncé allait nous permettre de vérifier dans une certaine mesure jusqu'à quel point ils avaient été atteints.

3. Contenu représentatif de la situation du travailleur-étudiant

Une des étapes importantes dans l'élaboration d'un instrument est de bien identifier et de bien décrire les éléments essentiels du phénomène à mesurer. A cet égard, nous devons d'abord bien conceptualiser le phénomène afin d'en connaître certes la nature, mais aussi les limites. Nous avons rapporté dans la première partie les résultats de cette démarche plus théorique.

A ce propos, Michael (1969, voir : Isaac et Michael, 1971) suggère que l'appréciation de l'envi-

ronnement éducatif porte sur les 3 principaux aspects suivants : A. le contenu de l'apprentissage, B. le processus d'apprentissage et C. les conditions externes affectant la situation d'apprentissage. Cette structuration de l'environnement éducatif nous fournit un modèle à la fois très souple et très utile pour travailler, i.e. ses catégories sont larges, mais circonscrites et aussi mutuellement exclusives.

Ainsi le questionnaire que nous avons construit couvrait ces 3 aspects majeurs de la façon suivante (voir le tableau 1) : A. 13 énoncés relatifs au contenu de l'apprentissage, B. 23 énoncés relatifs au processus d'apprentissage (nous avons ici distingué 2 catégories de processus, à savoir : 1. la présentation des matières et 2. les contrôles et travaux), et C. 48 énoncés relatifs aux conditions externes affectant la situation d'apprentissage (nous avons ici distingué 4 catégories de conditions : 1. l'utilisation de média techniques, 2. l'organisation des cours, 3. le climat général et 4. l'organisation du Centre).

La disproportion du nombre d'énoncés relatifs aux conditions externes traduit certes la multiplicité de leurs sources, mais aussi l'importance que nous leur accordons, particulièrement en éducation des adultes. Sévigny et ses collaborateurs (1968) ont fait une recherche illustrant entre autres l'importance de telles variables. En étudiant les caractéristiques socio-économiques des étudiants adultes, leurs motivations de départ, ainsi que le phénomène d'abandon, ils ont trouvé par exemple que les hommes définissent plus leurs orientations en rapport avec le travail que les femmes, et les jeunes plus que les âgés. Par ailleurs, parmi ceux qui abandonnent, il y en a 2 fois plus qui le font tout en ayant beaucoup apprécié les cours, ce qui fournit un peu la mesure de l'impact des obstacles engendrés par les conditions externes.

Tableau 1

Contenu du nouvel instrument[1]

Catégories de Michael	*Catégories que nous avons créées*	*Nombre d'énoncés*	*Total*
1. *Contenu de l'apprentissage*	A. *Contenu des matières*	13	13
2. *Processus d'apprentissage*	B. *Présentation des matières*	12	
	C. *Contrôles et travaux*	11	23
3. *Conditions externes à la situation d'apprentissage*	D. *Utilisation de média techniques*	11	
	E. *Organisation des cours*	14	
	F. *Climat général*	17	
	G. *Organisation du Centre*	6	49
Total 3	7	84	84

[1] *On trouvera en annexe la liste des sous-catégories de chacune des catégories que nous avons élaborées (tableau 4).*

Il est utile de préciser que ce nouvel instrument en est déjà à sa troisième version. Une première version avait en effet été élaborée par les auteurs du présent document. Mais, cette première version a ensuite été soumise à l'ensemble des professeurs du Centre afin de la compléter et d'en vérifier la validité de contenu. La deuxième version qui est ressortie de cette consultation a ensuite fait l'objet d'une analyse approfondie afin d'améliorer à nouveau la représentativité des dimensions de l'environnement éducatif, la formulation des énoncés, la présentation du questionnaire lui-même, etc. C'est donc dire que cette troisième version, bien qu'encore dans un état "expérimental", était déjà passablement améliorée et complète lorsqu'elle a été présentée aux travailleurs-étudiants.

4. Format de l'instrument

Compte tenu que les agents d'évaluation de l'environnement éducatif étaient dans notre cas des travailleurs-étudiants, nous avons considéré deux méthodes pour recueillir leurs appréciations : l'entrevue et le questionnaire papier-crayon. Toutefois, considérant divers facteurs tels que la rapidité, l'économie de temps, l'objectivité dans la cueillette et le traitement des données, la quantification possible des résultats, etc., nous avons choisi la méthode du questionnaire papier-crayon.

Afin de faciliter la tâche des répondants à notre questionnaire, nous avons standardisé la façon de répondre à toutes les questions. C'est ainsi que nous avons construit une échelle de mesure de 8 points variant de 1 "TRES PEU" à 8 "ENORMEMENT" (voir figure 1).

TRES PEU							ENORMEMENT
1	2	3	4	5	6	7	8

Fig. 1 Echelle de mesure utilisée dans le nouvel instrument.

Le nombre de points qu'il faut inclure dans une telle échelle demeure bien entendu un sujet très controversé. Plusieurs instruments de mesure comportent des échelles réduites de 2, 3 points alors que certaines autres en ont 10 et plus. Certains éléments de ce problème sont quand même plus définis. On sait par exemple que si le nombre de points est impair, un point neutre est ainsi créé, ce qui amène plusieurs répondants à s'y réfugier devant une question délicate. Nous avons donc opté pour un nombre pair de points. Par ailleurs, le nombre absolu de points doit tenir compte de 2 critères. Il doit permettre aux répondants de faire des discriminations qu'ils jugent réelles. Par exemple, si l'échelle comporte seulement 3 points (Pas du tout (1), Un peu (2) et Beaucoup (3)), plusieurs répondants pourraient être frustrés de ne pouvoir nuancer l'une ou l'autre de leurs réponses. Par contre, si l'échelle comporte trop de points, ils pourraient faire pour les seules fins du questionnaire des nuances qui n'existent pas dans la réalité. Ainsi, le deuxième critère est un corollaire du premier : le nombre de points ne doit pas être si grand que les répondants ne puissent considérer toute l'étendue de l'échelle en même temps, car autrement les points de l'échelle ne seront pas interprétés comme se situant sur un même continuum. Des résultats des principales recherches à ce sujet (Garner, 1960; Guilford, 1954; Nunnaly, 1967), nous avons pu ainsi arrêter le nombre optimum de points de l'échelle à 8.

La présentation même de l'instrument s'est effectuée à l'aide de consignes écrites (voir figure 2) et d'explications verbales complémentaires par les professeurs qui se sont occupés de le faire remplir aux travailleurs-étudiants. C'est-à-dire que l'essentiel de ce que le professeur disait était compris dans les consignes écrites. Ces explications verbales complémentaires avaient au préalable fait l'objet d'une préparation précise par les professeurs concernés. Elles consistaient en substance à bien

Fig. 3 Consignes écrites présentées aux travailleurs-étudiants.

C O N S I G N E S

BUT de ce sondage

NOUS AIDER A AMELIORER NOTRE TRAVAIL.

CE QU'ON VOUS DEMANDE

A. Vos PERCEPTIONS du travail que nous avons fait avec vous
B. Votre SATISFACTION en regard de ce travail
C. L'UTILITE ou le profit que vous avez retiré de ce travail

COMMENT REPONDRE

1. LIRE la PREMIERE QUESTION
2. ENCERCLER, sur L'ECHELLE de 1 à 8 accompagnant cette question, le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion
3. PASSER à la question suivante, etc.

E X E M P L E

QUESTION	REPONSE :							
	TRES PEU							ENORMEMENT
A. Avez-vous UTILISE des diapositives pendant les cours	1	2	3	4	5	(6)	7	8
	TRES PEU							ENORMEMENT
B. Etes-vous SATISFAIT d'avoir utilisé ce moyen technique	1	2	3	(4)	5	6	7	8
	TRES PEU							ENORMEMENT
C. Avez-vous trouvé UTILE de vous servir de ce moyen technique	1	2	3	(4)	5	6	7	8

L'ECHELLE de 1 à 8

Considérez que, de 1 à 8, il y a une augmentation égale et graduelle des degrés un peu comme pour les pouces sur une règle ou les poids sur une balance.

S'IL VOUS EST IMPOSSIBLE DE REPONDRE A CERTAINES QUESTIONS (parce que vous n'avez pas utilisé de diapositives par exemple), FAITES UNE CROIX (X) SUR LE NUMERO DE CES QUESTIONS.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

faire comprendre aux travailleurs-étudiants le principal but de ce sondage, à expliciter la tâche concrète qui leur était demandée, à leur expliquer la façon de répondre et la procédure à suivre s'il leur était impossible de répondre à certaines questions (i.e. "faire une croix (X) sur la question éliminée"), enfin, à les inviter à poser des questions s'il y avait des choses qu'ils ne comprenaient pas.

Un autre point important à souligner est que nous ne demandions pas aux répondants de s'identifier, afin d'obtenir une plus grande spontanéité dans les réponses. Nous leur demandions cependant, au début du questionnaire (voir figure 3), de répondre à 7 questions d'ordre socio-économique (v.g. âge, sexe, revenu, etc.). Ces informations nous sont apparues nécessaires pour arriver à connaître l'influence spécifique de ces variables sur la façon dont les travailleurs-étudiants apprécient l'environnement éducatif. La connaissance de telles influences s'avère en effet très utile dans l'interprétation des résultats d'un instrument de ce genre.

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

A. Groupe d'âge
- . 16 - 25 ( )
- . 26 - 35 ( )
- . 36 et plus ( )

B. Sexe
- . féminin ( )
- . masculin ( )

C. Statut civil
- . célibataire ( )
- . marié(e) ( )
- . autres (veuf(ve), séparé(e), divorcé(e)) ( )

D. Nombre d'enfants à charge (indiquez le nombre) ( )

E. Revenu global en 1971 (y compris celui du conjoint s'il y a lieu)
- . $2,500. et moins ( )
- . $2,501. à 5,000. ( )
- . $5,001. à 7,500. ( )
- . $7,501.et plus ( )

F. Avez-vous déjà suivi une session de pré-emploi ailleurs qu'au Centre SESAME?
- . oui ( )
- . non ( )

G. A quelle(s) option(s) avez-vous participé durant la session?
- . Travail personnel ( )
- . Homme dans son milieu ( )
- . Auteurs québécois ( )

Fig. 3 Renseignements généraux demandés aux répondants lors de la passation du questionnaire sur l'environnement éducatif.

III. QUALITES METRIQUES DE CE NOUVEL INSTRUMENT

Lorsqu'on construit un instrument de mesure, on doit, avant de généraliser son usage, s'assurer que cet instrument possède bien certaines qualités métriques essentielles. C'est maintenant de ces qualités que nous aimerions discuter. Les résultats sur lesquels nous nous sommes appuyés pour vérifier ces qualités ont été calculés à partir des réponses de 85 répondants alors travailleurs-étudiants au Centre Coopératif SESAME[1].

Il va sans dire, surtout à cause du temps dont nous disposions, que les analyses dont nous avons pu traiter ne sont que préliminaires. Il aurait été non seulement intéressant, mais aussi très utile de poursuivre notre analyse sur plusieurs autres aspects de ce nouvel instrument. Néanmoins, les résultats que nous avons pu dégager à date sont suffisants pour juger de la valeur et de l'utilité d'un tel type d'instrument de mesure de l'environnement éducatif du travailleur-étudiant.

---

[1]Voir le Tome I de la présente recherche pour plus de renseignements sur les caractéristiques de ce groupe, en particulier le chapitre traitant de "l'impact de quelques variables socio-économiques". Nous avons reproduit au tableau 5 en annexe l'essentiel de ces caractéristiques.

Les résultats des analyses préliminaires effectuées nous permettent plus particulièrement de discuter de la validité de contenu de l'instrument, à savoir si l'instrument mesure bien la réalité que l'on voulait cerner (i.e. l'environnement éducatif). Ils nous permettent également d'évaluer la consistance interne des énoncés, c'est-à-dire jusqu'à quel point chaque énoncé mesure bien un aspect du même phénomène. Nous avons d'autre part étudié brièvement les relations entre chacun de nos 3 critères d'appréciation (i.e. réalité, satisfaction, utilité), en essayant de voir jusqu'à quel point les répondants les ont bien distingués ou ne les ont pas tout simplement confondus.

Il est important de mentionner enfin que, pour ne pas alourdir indûment le présent document, nous avons cru préférable de ne rapporter que les résultats essentiels à la compréhension de notre analyse. Les données brutes ainsi que les résultats détaillés de toutes nos analyses sont assemblés dans le "Document technique sur l'analyse des résultats du questionnaire d'appréciation du régime pédagogique", déposé pour consultation au Centre Coopératif SESAME.

1. Validité de contenu

Pour juger de la validité de contenu d'un instrument de mesure il n'existe pas de critère unique et définitif. Par contre, plusieurs indices peuvent servir à l'estimer.

Comme premier indice, il faut mentionner que toute l'équipe professionnelle du Centre Coopératif SESAME a, en participant à la révision de la première version du questionnaire, vérifié la pertinence et la représentativité des énoncés. Autrement dit, le contenu du questionnaire est passé au crible des experts en la matière et, de ce fait, cela lui confère déjà en soi une certaine validité de contenu.

D'autre part, la compréhension des énoncés par les répondants eux-mêmes, de même que leur réaction d'ensemble très positive à une telle formule d'évaluation, constituent un autre indice de la validité interne de l'instrument, qui n'est pas à négliger compte tenu justement de la nature de cet instrument. En effet, en ce qui concerne l'environnement éducatif, les travailleurs-étudiants sont, au même titre que les professeurs, des experts de leur propre environnement. Or, si les énoncés leur étaient apparus comme étrangers ou incompréhensibles, ils n'auraient pas eu une telle réaction. Dans l'ensemble, seuls 8 énoncés sur les 84 que contenait l'instrument, ont dû être explicités lors de la passation du questionnaire et, de ces 8, un seul est apparu comme étant très ambigu (l'énoncé 24 portant sur les "cours magistraux").

D'ailleurs, si nous regardons comment les répondants ont relié les énoncés entre eux, ce que l'analyse factorielle nous révèle (voir le tableau 2), nous nous rendons compte que les familles d'énoncés qu'ils forment prennent une signification très évidente par rapport au construit de l'environnement éducatif. De fait, l'analyse factorielle des réponses, au critère perception de la réalité, donne 9 facteurs ou, si l'on préfère, 9 dimensions de l'environnement éducatif. Huit de ces dimensions nous sont apparues intelligibles et identifiables, mais la neuvième nous semble être tout simplement un construit statistique sans uniformité de contenu.

Le nombre relativement restreint de répondants au questionnaire ne nous permet évidemment pas de nous prononcer sur la stabilité de cette structuration de l'environnement éducatif. En d'autres mots, il faudrait obtenir les réponses de plusieurs travailleurs-étudiants provenant de plusieurs environnements éducatifs, avant de pouvoir dégager les dimensions les plus stables d'un environnement éducatif.

Tableau 2

Principaux résultats de l'analyse factorielle[1] du nouvel instrument[2]

Facteur	% de variance expliqué	Nombre d'énoncés[3]	Appellation suggérée
I	35.0	13	Expression et développement personnel
II	14.8	—	(difficilement interprétable)
III	11.2	10	Encadrement physique
IV	8.9	4	Effort requis
V	7.2	5	L'Homme et son milieu
VI	6.3	5	Encadrement social
VII	5.8	16	Acquisition scolaire
VIII	5.6	6	Environnement social
IX	5.1	5	Matériel audio-visuel

[1] Analyse factorielle de type centroide selon la méthode Varimax.

[2] A cause des contraintes du programme de traitement utilisé, seul les 80 premiers énoncés ont pu être soumis à cette analyse (4 énoncés concernant tous la sous-catégorie "services" de "l'organisation du Centre" ont ainsi été exclus).

[3] Seuls les énoncés ayant une saturation de .40 et plus et ne se retrouvant que dans un seul facteur ont été retenus.

A simple titre d'information et sous toute réserve, il nous est apparu intéressant de fournir les principaux résultats de cette analyse factorielle (voir le tableau 2). Le premier facteur prend l'allure d'une dimension générale, qui recouvre plusieurs aspects de l'environnement éducatif, mais à laquelle on pourrait donner le nom d' "Expression et développement personnel". Ce facteur recouvre tant des énoncés de contenu d'apprentissage et de processus d'apprentissage que de conditions externes affectant l'apprentissage. Mais, le dénominateur commun est qu'ils font référence à des possibilités d'implication personnelle au processus de leur développement (v.g. utilisation du matériel didactique, fréquence des travaux et exercices, apprentissage de vocabulaire anglais, travail en petit groupe, participation à la production d'enregistrement, participation à l'évaluation, etc.).

Le deuxième facteur est celui qui nous semble n'avoir aucun sens en termes de contenu, car aucun des énoncés qui le composent n'est saturé de façon marquée sous ce facteur. Le troisième facteur a trait à l' "Encadrement physique", avec des énoncés relatifs aux conditions externes et plus spécifiquement à l'organisation des cours (v.g. locaux adéquats, temps alloué pour les différentes activités pédagogiques, etc.). Le quatrième facteur a été désigné "Effort requis" et fait surtout appel à des énoncés de processus d'apprentissage (v.g. difficulté des travaux et exercices, difficulté des tests et examens, un énoncé saturé négativement sous ce facteur est le temps alloué aux options). Le cinquième facteur réfère uniquement au contenu et à des activités privilégiées dans l'option "L'Homme et son milieu". Le sixième facteur réfère pour sa part à l' "Encadrement social", avec des énoncés se rapportant surtout au climat général (v.g. discipline en classe et au Centre, liberté en classe, cours magistraux, activités

nors-classe, etc.). Le septième facteur fait appel aux "Acquisitions scolaires", en termes de contenu et aussi de processus (v.g. composition et études de textes en français écrit, travail individuel, fréquence des tests et examens, théorie des ensembles et des nombres en mathématiques, français écrit, fractions en mathématiques, etc.). Le huitième facteur décrit surtout l' "Environnement social" (v.g. échanges et contacts avec le directeur et l'administrateur du Centre, changement fréquent de groupe, etc.). Enfin, le neuvième facteur caractérise l' "Utilisation du matériel audio-visuel" (v.g. utilisation du magnétophone, les règlements appliqués sévèrement, les règlements stricts, etc.).

D'un autre côté, l'énoncé 85, sans être complètement un critère externe, constitue néanmoins une excellente source d'information pour juger de la validité de l'instrument. Aussi, nous avons calculé des indices de corrélation entre chaque énoncé (critère utilité) et quatre aspects du développement du travailleur-étudiant (scolaire, professionnel, personnel, social). Or, il est très intéressant de noter que c'est avec le développement scolaire que nous retrouvons le plus grand nombre de relations (i.e. 63%), en deuxième lieu, c'est avec le développement professionnel (i.e. 61%), en troisième, avec le développement personnel (i.e. 53%) et enfin, avec le développement social (50%). Le caractère logique et consistant de ces résultats appuie nos hypothèses concernant la validité de l'instrument. En outre, comme on le verra plus loin, si on ajoute que les 4 critères de l'énoncé 85 se sont avérés fortement reliés entre eux, cela confère une valeur encore plus grande à ces résultats. En effet, malgré le fait que les travailleurs étudiants ont trouvé que le travail dans son ensemble au Centre ait été dans des proportions très semblables profitable pour eux, il est très révélateur d'obtenir un plus grand nombre d'élé-

ments de l'environnement éducatif en relation avec le développement scolaire qu'avec les 3 autres aspects du développement. Quand on se rappelle, par ailleurs, que le principal objectif des professeurs du centre par la mise en place d'un nouveau régime pédagogique était justement l'acquisition de connaissances et le développement cognitif du travailleur-étudiant, de tels résultats sont certes fort encourageants.

2. Consistance interne

Nous avons relevé plusieurs indices tendant à démontrer que l'instrument élaboré peut bien être considéré comme une mesure valide de l'environnement éducatif. Un tel instrument doit toutefois posséder comme nous l'avons déjà souligné, une autre qualité : la consistance interne.

La théorie factorielle (Guilford, 1954) stipule que la variance vraie est la somme des variances communes plus la variance spécifique. Un énoncé peut contribuer, selon des proportions variables, à mesurer différents facteurs de l'environnement éducatif; c'est la somme de ces proportions qu'on appelle la somme des variances communes. En outre, un énoncé mesure, dans une certaine proportion, quelque chose d'unique ou de spécifique de l'environnement éducatif, sinon il ne serait pas là. Partant de là, on peut comprendre que plus la somme des variances communes (on appelle cette somme : communauté) d'un énoncé sera grande, plus on pourra dire que cet énoncé est "consistant" avec l'ensemble de l'instrument.

Il faut souligner ici qu'estimer la consistance interne des énoncés à partir des communautés que l'analyse factorielle nous fournit, est une procédure qui tend à donner des indices plutôt conservateurs. En effet, les indices traditionnels de consistance interne sont des estimés de variances vraies (i.e. variances communes plus variances spécifiques).

Or, les "communautés" sont amputées des variances spécifiques. C'est donc avec cette remarque en tête qu'il faut considérer les résultats que nous rapportons à propos de la consistance interne des énoncés.

A la lecture du tableau 3, on peut constater que les indices ainsi obtenus varient de .41 à .90, avec une moyenne de .60, ce qui nous apparait assez satisfaisant, compte tenu de la nature de ces indices. Ces informations seront très utiles pour une amélioration de l'instrument. On sait, en effet, que les énoncés qui ont les plus faibles communautés décrivent peut-être des aspects importants de l'environnement éducatif, mais de façon trop singulière; de sorte que si, à l'examen plus approfondi de cette question, on se rend compte que cet aspect s'avère un élément très important il ne s'agira plus que d'introduire de nouveaux énoncés mesurant différentes facettes de cet aspect pour augmenter la communauté actuellement plus faible.

3. Relations entre les critères d'appréciation

Voyons d'abord les relations entre les 3 critères : réalité, satisfaction, utilité.

L'analyse des matrices d'intercorrélations des 3 critères aux 84 énoncés du questionnaire (voir le "Document technique") nous révèle que, dans tous les cas, il y a une corrélation significative au seuil de .01 entre les critères satisfaction et utilité, alors que les matrices des tests "t" n'indiquent aucune différence significative entre les moyennes de satisfaction et d'utilité. Dans le cas des critères perception de la réalité et satisfaction, il n'y a que 5 énoncés pour lesquels il n'existe pas de relation entre ces 2 critères et seulement 2 énoncés pour lesquels les moyennes à ces même critères sont significativement différentes; c'est dans le cas de ces 2 critères seulement qu'il est possible d'observer pour 2 énoncés à la fois (77 et 78) aucune relation et des différences significatives de moyennes.

Tableau 3

Indices de consistance interne estimés à partir des communautés des énoncés

Enoncé	Indice	Enoncé	Indice	Enoncé	Indice	Enoncé	Indice	Enoncé	Indice	Enoncé	Indice	Enoncé	Indice	Enoncé	Indic
1	.57	11	.68	21	.46	31	.62	41	.70	51	.46	61	.55	71	.71
2	.86	12	.78	22	.65	32	.90	42	.57	52	.41	62	.49	72	.46
3	.70	13	.68	23	.56	33	.87	43	.52	53	.42	63	.57	73	.41
4	.56	14	.48	24	.54	34	.60	44	.45	54	.52	64	.54	74	.42
5	.63	15	.46	25	.48	35	.53	45	.64	55	.57	65	.54	75	.44
6	.65	16	.51	26	.64	36	.68	46	.52	56	.71	66	.48	76	.49
7	.77	17	.57	27	.66	37	.51	47	.52	57	.59	67	.54	77	.72
8	.77	18	.56	28	.66	38	.51	48	.50	58	.49	68	.68	78	.72
9	.78	19	.60	29	.49	38	.68	49	.48	59	.41	69	.68	79	.76
10	.90	20	.56	30	.62	40	.70	50	.42	60	.60	70	.71	80	.76

Ces résultats sont évidemment assez peu reluisants et semblent infirmer nos hypothèses voulant que les 3 critères mesurent 3 phénomènes bien distincts. Le moins qu'on puisse dire face à de tels résultats, c'est que dans une utilisation ultérieure de l'instrument, il sera nécessaire de modifier cet aspect des critères, soit en abandonnant le critère satisfaction, soit en tentant de mesurer les critères satisfaction et utilité d'une autre façon.

En ce qui concerne par ailleurs notre critère global d'appréciation (énoncé 85), les 6 coefficients de corrélation sont significatifs au seuil de .01 et tous supérieurs à .50, sauf celui entre le développement personnel et scolaire. Encore ici, les résultats sont très clairs et indiquent que nous avons sans aucun doute sur-estimé le pouvoir discriminatif de ces critères, du moins dans la forme que nous leur avons donnée. Il semble que nous ne perdrions pas beaucoup d'informations en utilisant un seul critère (développement scolaire), ou, au plus, 2 (développement personnel et scolaire) ou encore un critère de développement général.

IV. UTILITE D'UN TEL INSTRUMENT DE FEEDBACK

Quelle utilité peut avoir un tel instrument de feedback? Pour en avoir un bref aperçu, il nous est apparu intéressant de rappeler brièvement les résultats d'une première utilisation de cet instrument dans la recherche-action que nous avons décrite dans le Tome I du présent travail[1] et de présenter quelques éléments de prospectives sur le même sujet.

1. Résultats d'une première utilisation de cet instrument

Voici dans leurs grandes lignes les résultats auxquels nous sommes parvenus dans notre recherche-action. Le genre de résultats obtenus illustre l'utilité pratique d'un tel instrument alors que la consistance de ces mêmes résultats témoigne de la valeur intrinsèque de cet instrument.

Ainsi, l'étude des relations entre les variables socio-économiques et l'appréciation du régime pédagogique a mis en évidence que dans l'ensemble

[1] "Le travailleur-étudiant face à un nouveau régime pédagogique".

avec le type de population de travailleurs-étudiants alors au Centre, ces variables ont eu un impact mitigé. En effet, les variables "statut civil" et "revenu" se sont avérées sans valeur discriminative, i.e. que l'étudiant adulte soit marié ou célibataire, qu'il ait un revenu inférieur à $2,500 ou de $5,000, cela n'entraîne aucune différence dans l'appréciation du régime. Par contre, bien que l'impact des variables "âge" et "sexe" ait été limité, les résultats à cet égard sont très instructifs. Ils dévoilent, en effet, que le régime mis en place au Centre répondait davantage aux attentes et aux prédispositions des hommes et des plus jeunes. Cela demeure vrai pour les femmes et les plus agés, mais quelques modalités d'application, particulièrement dans les aspects organisation des cours et du Centre, semblent les avoir rebiffés un peu plus. Ce qui, à notre avis, souligne la nécessité d'être plus sélectif dans l'application de nouvelles politiques pédagogiques, i.e. la formule pour amener un homme de 40 ans à participer à sa propre formation doit être pensée différemment de celle visant un homme de 24 ans.

Par ailleurs, le fait de s'inscrire à des cours optionnels, destinés à répondre à des besoins de formation que le programme officiel ne permet pas de satisfaire, a eu ici encore un impact très dilué. Ces résultats mettent bien en évidence que l'introduction de cours parallèles, si bons soient-ils en soi, ne suffisent pas à éloigner les travailleurs-étudiants du devoir très pressant d'obtenir le certificat officiel. Autrement dit, aux yeux de l'adulte dans une formation de pré-emploi, peu importe la valeur intrinsèque d'un cours, si la norme officielle ne l'exige pas, ce cours semble être perçu comme un luxe dont l'utilité pratique et immédiate est, par la force des choses, reniée.

Par contre, les résultats très positifs ob-

tenus en regard de la participation à la production de matériel audio-visuel nous montrent qu'il est possible de faire participer l'adulte à sa propre formation si la méthode employée est à sa portée. Dans de telles conditions, l'impact est tel qu'il a un effet propagateur ou envahissant, i.e. maîtrisant une activité valorisée, l'adulte semble acquérir petit à petit le sentiment qu'il peut maîtriser toute sa situation de formation.

2. Prospectives

Comme les pages précédentes l'impliquent, l'étude de l'environnement éducatif d'un centre d'éducation des adultes représente une avenue nouvelle dans ce domaine et une approche remplie de promesses. En effet, les résultats de nos travaux démontrent bien que le concept d'interaction étudiant-environnement n'est pas sans correspondance dans la réalité. Plus particulièrement, ces résultats soulignent bien qu'un même environnement éducatif n'a pas la même signification pour tout le monde et que certains aspects de cet environnement sont plus congruents que d'autres avec les prédispositions des travailleurs-étudiants.

En somme, l'utilisation d'un tel instrument, en plus de nous fournir des informations très précises, permet de mieux identifier la nature et les qualités des paramètres de cette situation d'ensemble. De façon plus concrète, c'est une source rigoureuse de "feedback"systématique que les responsables de l'éducation des adultes peuvent recueillir pour connaître l'impact d'un aspect ou l'autre de la situation qui confronte le travailleur-étudiant. C'est de plus un tableau d'ensemble qui indique comment les différents éléments de l'environnement éducatif s'articulent les uns par rapport aux autres.

L'approche multi-dimensionnelle adoptée dans la construction de l'instrument permet, par ailleurs, d'en faire une utilisation très souple. La structure

de base étant là, il est possible d'ajouter ou de retrancher une dimension ou encore, à partir des données de l'analyse factorielle, il est possible de mieux cerner une dimension ou l'autre, selon les intérêts et les objectifs poursuivis.

Dans une autre veine, à l'ère de l'exploitation d'une foule de moyens audio-visuels dans l'enseignement à tous les niveaux, il n'est pas impossible de penser à utiliser de tels média comme format de présentation du questionnaire, au lieu de la formule traditionnelle "papier-crayon"[1]: Une telle présentation, sur diapositives par exemple, augmenterait encore davantage la souplesse, l'intérêt et peut-être même la validité de l'instrument.

Ainsi, nous avons élaboré un instrument nouveau que nous croyons très prometteur. Les analyses préliminaires sur ses qualités métriques ont permis d'établir sa valeur et les points faibles qu'il est possible d'améliorer. Des recherches à partir de l'instrument et dont l'orientation était profondément centrée sur la pédagogie ont déjà révélé son utilité pratique. Ces travaux nous permettent d'envisager une utilisation plus large de l'instrument dans sa forme actuelle, mais améliorée à partir de ce nous connaissons maintenant, ou dans une forme et un format de présentation différents.

L'éducation des adultes est un des grands défis qui confrontent l'homme de notre société moderne. Loin d'être complètement démonis devant cette tâche, nous possédons plusieurs moyens pour innover beaucoup dans ce secteur afin que le service rendu réponde plus adéquatement aux besoins qui l'ont fait surgir. Mais le problème est de savoir quelle forme et quelle direction donner à ces innovations. Un premier pas important vers des solutions éclairées à ce problème semble être de faire des évalua-

---

[1]On sait que des expériences dans ce sens sont en cours ici même au Québec: v.g. le"Test Multifactoriel et Audio-visuel de Forest"(1972), les Examens de Qualification Professionnelle du Ministère du Travail et de la Main d'Oeuvre du Québec, etc.

tions systématiques de l'impact des innovations mises en place. Une autre solution peut consister à faire une évaluation systématique de la situation existante pour connaître avec plus de précision les aspects de l'environnement éducatif qui nécessiteraient le plus d'innovations. Dans tous les cas, recueillir les perceptions des travailleurs-étudiants sur l'environnement éducatif dans lequel on les intègre semble être une approche sérieuse qui permet de mieux comprendre l'évolution de ces derniers et de ce secteur.

A N N E X E

ANNEXE

Tableau 4

Contenu du nouvel instrument d'appréciation de l'environnement éducatif

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre d'énoncé
A. Contenu des matières	a. Français	4
	b. Anglais	2
	c. Mathématiques	2
	d. Options	5
B. Présentation des matières	a. Forme des cours	3
	b. Participation au contenu	4
	c. Participation à la production	5
C. Contrôles et travaux	a. Tests et examens	3
	b. Travaux et exercices	3
	c. Correction	4
	d. Travail à la maison	1
D. Utilisation de média techniques	a. Matériel audio-visuel	6
	b. Matériel didactique	5
E. Organisation des cours	a. Fréquence de changement	3
	b. Groupes	4
	c. Temps alloué par matière	7
F. Climat général	a. Echanges et contacts	5
	b. Conditions de travail	3
	c. Climat en classe	2
	d. Climat au Centre	4
	e. Activités hors-classe	3
G. Organisation du Centre	a. Horaires	2
	b. Services	4

Tableau 5

Répartition des 85 répondants selon leur âge, leur sexe, leur statut civil et leur revenu

Variable	Nombre de répondants dans chacun des sous-groupes				N'ont pas répondu	Total
	I	II	III	IV		
1. Groupe d'âge	15 à 25 ans N = 35	26 à 35 ans N = 25	36 ans et + N = 23	———	N = 2	85
2. Sexe	Féminin N = 41	Masculin N = 43	———	———	N = 1	85
3. Statut civil	Célibataire N = 32	Marié N = 38	Autres N = 9	———	N = 6	85
4. Revenu	$2500 et - N = 53	$2501 à $5000 N = 18	$5001 à $7500 N = 7	$7501 et + N = 5	N = 2	85

REFERENCES

ASTIN, A.W. (1968). The college environment. Washington : American Concil on Education.

BARR, A.S. et al.(1961). Wisconsin studies on the measurement and prediction of teacher effectiveness. Journal of experimental education, 30, 5-156.

BELANGER, P., GARDNER, Lorraine, PAQUET, P. (1971). Analyse des tendances de la recherche en éducation des adultes au Canada français 1960-1969 Les Cahiers de l'I.C.E.A., nos.12-13.

DRAPER, M. (1967). Opération Départ - Région Lanaudière. Joliette: Conseil Economique Régional Lanaudière.

DUBE-ROYER, Louise (1971). Vers une redéfinition du rôle du professeur d'adultes face aux nouvelles techniques d'enseignement : où nous en sommes actuellement... Montréal : Centre coopératif SESAME.

EBEL, R.L. (Ed.) (1969). Encyclopedia of educational research (4e édition). Toronto: Macmillan

Educational Testing Service (1965). Institutional research program for higher education. Princeton, N.J.

GAGE, N.L. (1964). Paradigms for research on teaching, in N.L. Gage (Ed.): Handbook of research on teaching (pp. 94-141). Chicago : Rand McNally.

GARNER, W.R. (1960). Rating scales, discriminability and information transmission. Psychological review, 67, 343-352.

GUILFORD, J.P. (1954). Psychometric methods. New York: McGraw Hill.

HOULE, C.O. (1969). Adult education, in R.L. EBEL (Ed.). Encyclopedia of educational research (4e édition). London: Collier-MacMillan.

ISAAC, S., MICHAEL, W.B. (1971). Handbook in research and evaluation. San Diego : Knapp.

MINISTERE de l'Education du Québec (1971). Opération Départ (Montréal). Rapport final, Livre II: un modèle d'éducation permanente, Québec.

MULTI-MEDIA (1971). Du projet au programme. Bulletin officiel, Ministère de l'Education (Québec).

REFERENCES (suite)

NUNNALY, J.C. (1967). Psychometric theory. New York: McGraw Hill.

PACE, C.R., STERN, G.G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. Journal of educational psychology, 49, 269-277.

RODRIGUE, Y., HAMEL, C. (1972). Les instruments d'évaluation de la situation d'enseignement en usage au Québec et aux Etats-Unis : analyse critique de leur valeur. Document de recherche inédit, Institut de Formation par le Groupe.

RYANS, D.G. (1963). Assessment of teacher behavior and instruction. Review of educational research, 33, 415-439.

SEVIGNY, R. (1966). Etude sur l'éducation permanente. Montréal : Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

RAPPORTS DE RECHERCHE DU CENTRE COOPÉRATIF SESAME

1971-72

"APRÈS DEUX ANS..."
– Réjean Dionne

1. **"J'ÉTAIS LA..."**
   – Nicole Saint-Amour

2. **LES MATHÉMATIQUES ET LES ADULTES DU PRÉ-EMPLOI**
   – Micheline Barbeau-Walosik

3. **LORSQUE DES ÉTUDIANTS-ADULTES RÉALISENT DES MONTAGES AUDIO-VISUELS**
   – Claudette Rivest

4. **POUR L'APPRENTISSAGE LIBRE DE L'ANGLAIS**
   – André Tassé, Normand Toupin

5. **L'ÉVALUATION D'UN NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE**
   Tome I. **LE TRAVAILLEUR-ÉTUDIANT FACE À UN NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE**
   – Andrée Dandurand, Robert Gagnon, Guy Monette

   Tome II. **UN NOUVEL INSTRUMENT D'APPRÉCIATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DU TRAVAILLEUR-ÉTUDIANT**
   – Andrée Dandurand, Robert Gagnon, Guy Monette, Yvon Rodrigue

1970-71

OÙ NOUS EN SOMMES ACTUELLEMENT...
– Louise Dubé-Royer

1. **MORT AUX PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES PAR LES FILMS**
   – Micheline Barbeau-Walosik, Nicole Saint-Amour, Martin Falardeau, Guy Monette

2. **DIVERSES APPROCHES AUDIO-VISUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS**
   – André Meloche, Normand Toupin

3. **L'AUDIO-VISUEL: SUPPORT OU FARDEAU?**
   – Hélène Guindon, Alyce Snow

4. **LE FRANÇAIS SUR FICHES PROGRAMMÉES**
   – Renée Gamache, Claudette Rivest

5. **LA GÉOMÉTRIE PAR LES FICHES**
   – Michel Poulin, André Tassé

Centre coopératif SESAME, 355, Mc Gill, Montréal 125, Québec